I 4152
11.IIII.7000 BA

revista de PEDAGOGIE

1
ianuarie - 1982
anul XXXI
MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI
*
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

DIN CUPRINS

- *Conceptul de educație în viziunea președintelui României*
- *Calitatea învățământului — cerință primordială a școlii*
- *Criterii psihopedagogice de elaborare a cursului de metodică*
- *Predarea și învățarea eficientă*
- *Promovarea metodelor active la lecții*
- *Învățarea matematicii prin lucru în grup*
- *Tendințe noi în formarea cadrelor didactice*

34224

1990
97
1 IUL. 2005

revista de
PEDAGOGIE

Nr. 1/1982

COLEGIUL DE REDACȚIE:

IOAN CĂPLĂNUȘ
inspector general în M.E.I.
Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT
GEORGE CIUDAN
secretar responsabil de redacție
Prof. ing. ANA MEȘTERU
Conf. univ. dr. IULIAN NICA
Prof. dr. ANTON VASILESCU,
redactor șef

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Str. Sf. Apostoli nr. 14
București, sector 5
Cod 70634
Telefon: 15.85.74.

Sumar

GEORGE CIUDAN — Conceptul de educație în viziunea președintelui României 1
ANTON VASILESCU — Calitatea învățământului — cerință primordială a școlii 3

TEHNOLOGII MODERNE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

ION RADU, MIRON IONESCU, VISTIAN GOIA — Criterii psihopedagogice de elaborare a cursului de metodică 6
ION BERARU — Modalități de corelare eficientă a activităților din ateliere și laboratoare școlare 10
DAN MIHALCA — Formarea capacității de a construi demonstrații la geometrie 16
ELENA CALUDE, TUDOR POPA — Cercul de matematică în viziunea interdisciplinară 19
GABRIELA MITRĂNESCU — Aplicații ale metodei analizei dinamicii contextuale 22
MIHAIL MERTICARU — Compunerea după tablou 25
IONIȚĂ RADU, RODICA CAZANGIU — Învățarea matematicii prin lucru în grup 28

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE PRIN SCHIMBURI DE EXPERIENȚĂ

ANTON LAURENȚIU — Casa personalului didactic — centru metodologic de difuzare a experienței înaintate în școli 31
CONSTANȚA BĂRBOI, SILVIA DIMA — Promovarea metodelor active la lecții 33
IOAN B., FLORICA POPESCU — Exigențe actuale în predarea științelor sociale 36

GHID PENTRU TINERELE CADRE DIDACTICE

IOAN JINGA, ION NEGREȚ — Predarea și învățarea eficientă (sau „Cum se întemeiază „Lucrul didactic — bine făcut" pe „Proiectul didactic — bine gîndit") 39

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PRIMAR

RIȚA BORDEI — Modalități de stimulare a interesului pentru lectură la elevii 44
FLORIAN DIȚULEASA, ELENA GHIMIȘ, MARIN GHIMIȘ — Tehnica utilizării abecedarului 47

EDUCAȚIA PATRIOTICĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

MARIA ITU — Desfășurarea acțiunilor extrașcolare pentru educarea tinerilor în spirit revoluționar 50
NICOLAE MITROFAN — Mijloace de evaluare a eficienței muncii educative 53
D. BAHRIM, C. BAHRIM — Valențe educative ale expedițiilor pionierești 56

PEDAGOGIE COMPARATĂ

GEORGE CORBU — Tendințe noi în formarea cadrelor didactice 59

CĂRȚI — IDEI

VASILE V. POPESCU, NICOLAE RADU — Educația ca investiție în om (pg. 5) ..
IOAN BONCOȚĂ — Metodica predării economiei politice (pg. 41)

BIBLIOTECA ASTRA SIBIU

Conceptul de educaţie în viziunea preşedintelui României

ÎN TOATE EPOCILE, CONCEPTUL DE EDUCAȚIE ȘI INSTRUIRE a îmbrăcat formele care reliefau și propulsau interesele reclamate de ideologia respectivelor state, de structura social-economică a comunităților respective. În acest sens, istoria pedagogiei universale constituie un adevăr de neînlocuit.

Firesc, în socialism, conceptul de educație și învățământ capătă, conform noii structuri social-economice, conform dialecticii vieții, noului ideal socio-economic înnoiri profunde, funcții

noi, fundamentale menite să slujească nu interesele unei minorități, unui grup, unei caste, ci interesele generale ale societății, ale fiecărui om în parte.

Din fericire, istoria și lupta neînfricată a poporului nostru ne-au dat șansa nouă, celor de azi să *trăim și să muncim într-o țară socialistă, liberă, suverană și independentă*. Meritul incontestabil pentru această existență demnă îi revine Partidului Comunist Român, marelui fiu al poporului nostru, tovarășului Nicolae Ceaușescu. În urmă cu ani, bijutierul poeziei noastre, Tudor Arghezi, mărturisindu-și dragostea pentru deschiderea școlilor în folosul absolut pentru toți copiii și tinerii din țara noastră, exclama: „Ieri analfabet, azi cărturar!". Iată, deci, șansa și dreptul pe care le oferă o țară socialistă tuturor fiilor ei.

Nu ne vom sluji în rîndurile de față de cifre și date, de statistici comparative menite să ateste progresul făcut de școala românească de toate gradele, în cea mai frumoasă zodie, zodia socialistă și cea mai fecundă epocă, epoca Nicolae Ceaușescu. Lucrul acesta este îndeobște cunoscut și ca atare el nu mai are nevoie de alte argumente.

Dorim însă să stăruim, lapidar și sintetic, acum la ceas de aleasă aniversare a președintelui României, asupra contribuției sale privitoare la conceptul de educație și învățămînt. Românii au avut o școală de glorie și în alte vremi. Ea s-a datorat unor dascăli de strălucită dăruire și unor miniștri mai apropiați de necesitățile țării. Din păcate, această școală a avut limite atît în ce privește democratismul său, cît și în inexistența unui atribut: modernizarea. În epoca lui Nicolae Ceaușescu școala românească, de la grădiniță pînă la universitate, a fost învestită cu drepturi și obligații menite să slujească din plin rosturile noastre prezente și viitoare.

ÎN VIZIUNEA PREȘEDINTELUI ȚĂRII, conceptul de educație și instrucție se omogenizează într-o structură organică. Școala socialistă românească nu poate fi ruptă de viață. Bunul nostru simț românesc spune: „Să avem cei șapte ani de acasă". Vorbind mai spre zilele noastre, vom preciza ceea ce a spus secretarul general al partidului nostru în dese rînduri și anume: instrucția nu poate exista fără educație, nici educația fără instrucție. De mulți ani, învățătorii, profesorii, toți educatorii și-au însușit ideea conducătorului țării și partidului, anume că școala este un prim și principal canal de cultură și civilizație. Așa este, așa trebuie să fie.

Numai că viața se scurge mereu și legile ei implacabile, dialectica ne obligă, dacă vrem să trăim liberi și stăpîni pe steaua noastră, dacă vrem să fim mai bogați în spirit și în bunurile materiale, să nu ostenim în căutările noastre de educație, instrucție și experiment, pentru a da patriei socialiste, nouă înșine cheia care deschide lăcătele secrete ale mulțumirii generale și personale. Această cheie e simplă și măreață: munca. În recentele documente de partid și de stat, în cuvîntările rostite de tovarășul Nicolae Ceaușescu, este pregnant subliniată ideea că tot ce se zidește și rezidește în societatea socialistă românească plurivalent dezvoltată este în folosul omului muncii, în creșterea tot mai evidentă a calității vieții. Esența și parametrii majori ai acestei calități își au izvorul — ne învață președintele țării — în forța de muncă. Cum este forța de muncă, așa este și calitatea vieții. Dacă munca l-a creat pe om, tot atît de adevărat este că omul îi poate da muncii străluciri diamantine. Iată de ce slujitorii școlii românești, toți factorii educaționali din patria noastră își împlinesc o nobilă și patriotică obligație educîndu-i pe elevi și studenți în spiritul muncii eroice.

În dese rînduri, adresîndu-se tinerilor din România socialistă, marele lor prieten, tovarășul Nicolae Ceaușescu, le-a vorbit cu înflăcărare despre patriotismul revoluționar, despre dăruirea în muncă, despre romantismul revoluționar, toate acestea constituindu-se în atribute fundamentale ale omului nou, capabil să învingă inerția și rutina, să dea cale liberă inițiativelor valoroase și noului în absolut toate domeniile de activitate. Cadrele didactice și toți factorii de educație și-au făcut din aceste îndemnuri ale conducătorului statului și partidului nostru o datorie de onoare în activitatea pe care o desfășoară în unitățile de învățămînt și practica productivă.

NUMEROSUL ȘI VALOROSUL DETAȘAMENT AL DASCĂLILOR DIN ROMÂNIA SOCIALISTĂ, alături de întregul nostru popor, pășind într-un nou an de muncă este ferm hotărît ca și în acest an învățămîntul românesc de toate gradele să cunoască noi și însemnate izbînzi. Mulțumindu-i Președintelui Țării pentru marele și permanentul sprijin pe care l-a dat și îl dă școlii românești, toți dascălii din spațiul carpato-dunărean îl asigură pe conducătorul iubit al țării și al partidului că vor sluji cu toată dăruirea și înaltă responsabilitate socială idealul socialist al școlii românești. Adică la țară nouă, să crească oameni noi. Totodată, ascultînd de glasul inimii, acum la ceas de aleasă aniversare, ei îi spun stejarului pădurii românești: Să ne trăiți întru mulți ani cu sănătate și bucurii, pentru a ne conduce la alte izbînzi, spre fericirea și bunăstarea acestui pașnic și harnic popor căruia i-ați aprins pe cerul de Voroneț un luceafăr de nestins și căruia i-ați făcut nume, faimă și renume pe toate meridianele lumii.

GEORGE CIUDAN

Calitatea învățământului — cerință primordială a școlii

Prof. dr. ANTON VASILESCU

Primul an al cincinalului 1981—1985 a constituit pentru școala românească un serios pas înainte pe drumul dezvoltării și perfecționării sistemului de învățămînt în ansamblul lui. În magistrala cuvîntare rostită la Plenara comună a C.C. al P.C.R. și Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale, tovarășul Nicolae Ceaușescu menționa: „S-au înfăptuit ferm măsurile de îmbunătățire a activității învățămîntului, de dezvoltare a activității științifice, culturale și politico-educative".

Aprecierea președintelui țării vine să evidențieze eforturile insistente depuse în anul ce s-a scurs de întregul detașament al oamenilor școlii de pe toate treptele învățămîntului, de conducerile unităților școlare, de aparatul de îndrumare, control și decizie.

Școala românească și-a dus la îndeplinire în condiții tot mai bune obiectivul său principal de a pregăti forța de muncă printr-o temeinică pregătire teoretică și practică a elevilor și studenților și prin integrarea eficientă în producție a absolvenților. Așa cum s-a arătat în ședințele de lucru ale consiliilor pe domenii de activitate, (consiliul pentru învățămîntul preșcolar, primar și gimnazial, consiliul pentru învățămîntul liceal, profesional și de maiștri, consiliul învățămîntului superior, consiliul pentru munca politico-educativă și predarea științelor sociale) și cum s-a scos în evidență la ședința comitetului de conducere al Consiliului Superior al Educației și Învățămîntului, în anul 1981 s-a acționat mai intens în vederea îmbunătățirii conținutului învățămîntului, îndeosebi pe calea perfecționării programelor analitice la toate disciplinele școlare. Totodată, a avut loc un neîntrerupt proces de înnoire a tehnologiei didactice, a actului de predare-învățare prin instruiri periodice, prin schimburi de experiență la nivel local, județean sau interjudețean, prin inspecții școlare, frecvent organizate de inspectoratele școlare și conducerea M.E.Î., prin consfătuiri tematice. Aceste acțiuni concertate au condus la depistarea experiențelor înaintate, la difuzarea și generalizarea lor, la introducerea în practica educativă a rezultatelor valoroase înregistrate de cercetarea pedagogică și psihologică. În felul acesta s-a ajuns ca în învățămîntul de toate gradele să se creeze teren propice purtării dialogului deschis, al confruntărilor de idei și practici didactico-educative avansate, ceea ce a permis deschiderea de căi largi de promovarea noului în majoritatea unităților școlare.

Oamenii școlii au pășit în anul 1982 decișă să înfăptuiască cu fermitate obiectivul strategic și sarcina fundamentală stabilită la Congresul al XII-lea: o nouă calitate a muncii și a vieții. Fiecare dascăl și-a întipărit adînc în minte îndemnul tovarășului Nicolae Ceaușescu, adresat în Mesajul de Anul nou tuturor oamenilor muncii: **„Să așezăm întreaga activitate de dezvoltare economico-socială a patriei pe cele mai înaintate cuceriri ale științei și tehnicii, să ridicăm, tot mai mult rolul științei, învățămîntului și culturii în făurirea noii orînduiri sociale".**

Pentru școală, pentru cercetarea pedagogică și psihologică noua calitate a muncii și vieții înseamnă, în primul rînd, obținerea de rezultate foarte bune și bune în activitatea didactico-educativă, reflectate cu precădere în temeinica pregătire a elevilor și studenților, în dobîndirea de cunoștințe și deprinderi practice de muncă solide. După cum a arătat ministrul educației și învățămîntului, tovarășa Aneta Spornic, la ședința Comitetului de conducere al Consiliului Superior al Educației și Învățămîntului, oamenii școlii se preocupă de creșterea nivelului activității pe toate laturile, acționează neabătut pentru promovarea unui spirit nou de muncă și exigență, de responsabilitate crescută în desfășurarea procesului instructiv-educativ. Mai mult, poate, ca în orice sector de activitate, învățămîntul presupune disciplină, pasiune și dăruire în toate compartimentele lui. La fiecare oră de curs sau lecție, în activitatea practică desfășurată în atelierul școlii ori al întreprinderii, pe lotul școlii sau în ferma didactică omul școlii este chemat să lucreze cu înaltă competență profesională și pedagogică. Actul educativ din clasă și din afara școlii își află finalitatea dorită cînd tinerii în care se investește focul sacru al științei și culturii se comportă consecvent în spiritul ideologiei partidului nostru, ca adevărați revoluționari.

Rezultatele obținute în anul școlar 1980-1981 pot fi mult mai mari și simțitor îmbunătățite calitativ în anul școlar

în care ne aflăm. Şcoala noastră dispune de o bază materială serioasă pe care sîntem datori s-o valorificăm într-o şi mai mare măsură. Laboratoarele, cabinetele, atelierele şcolare sînt înzestrate cu aparate şi truse didactice, dispun de mijloace moderne de învăţămînt pentru a desfăşura actul de predare-învăţare la un grad înalt de competenţă didactică. Nu poate fi apreciat ca un bun educator cadrul didactic ce-şi restrînge actul de predare-învăţare doar la cretă şi tablă. Zestrea didactică a şcolii nu poate fi doar o mobilă frumoasă de ornamentat sălile de clasă, coridoarele sau laboratoarele şi uneori utilizată la prilejuri festive sau cu ocazia inspecţiilor. Tehnologia didactică nouă presupune valorificarea la maximum a metodelor active, participative de predare-învăţare, ceea ce pune pe prim plan încorporarea frecventă a mijloacelor moderne de învăţămînt la lecţie şi alte activităţi didactice.

Concepţia partidului nostru, a tovarăşului Nicolae Ceauşescu, cu privire la integrarea învăţămîntului cu cercetarea şi producţia a situat învăţămîntul românesc la nivelul celor mai înaintate sisteme pedagogice existente pe plan mondial. Experienţa celor mai bune unităţi de învăţămînt demonstrează că succesele dobîndite în această direcţie pot fi dezvoltate atît în cadrul formelor de organizare, cît mai ales al conţinutului pe care să-l realizăm în cadrul activităţilor didactice din perioadele de practică productivă. Timpul afectat activităţilor practice să nu se irosească cu lucrări rutiniere sau care au prea puţină contingenţă cu exigenţele formării viitorului muncitor cu calificare competentă. Fiecare unitate de învăţămînt, conducerea acesteia în primul rînd, este datoare să depună toate eforturile pentru ca împreună cu unităţile productive şi alţi factori interesaţi să organizeze practica productivă a elevilor şi studenţilor cu maximum de eficienţă economică şi pedagogică. Chiar dacă se mai întîlnesc şi fisuri în conceperea lor, programele şcolare de practică productivă sînt documente de învăţămînt, alcătuiesc cadrul ştiinţific în lumina căruia se învaţă o meserie. Cînd se renunţă la realizarea cerinţelor exprimate de programele şcolare, se aduc prejudicii bunei pregătiri practice, intervin goluri în pregătirea viitorilor muncitori. O conlucrare cît mai strînsă între şcoală şi unitatea economică unde elevii efectuează practica, conduce în mod firesc, la găsirea celor mai bune modalităţi de transpunere eficientă în viaţă a prevederilor programelor de lucrări practice în beneficiul cert al pregătirii forţei de muncă calificate de care are nevoie fiecare sector de activitate.

Ridicarea continuă a calităţii învăţămîntului este nemijlocit legată de competenţa personalului didactic. De la învăţămîntul preşcolar şi pînă pe treptele înalte ale învăţămîntului superior cadrul didactic reprezintă acel prim factor al înnoirilor ce-şi pune pecetea pe calitatea întregului proces de învăţămînt.

Programele şi manualele şcolare mult îmbunătăţite, baza materială bogată, de care dispun unităţile de învăţămînt, mijloacele moderne existente în şcoli reclamă imperios un personal didactic pregătit să valorifice cu iscusinţă şi prestanţă condiţiile ce-i sînt puse la dispoziţie de statul nostru socialist. Pregătirea personalului didactic nu este un proces ce se încheie odată cu absolvirea liceului pedagogic sau a unei facultăţi. Pregătirea personalului didactic rămîne totdeauna deschisă la înnoiri şi perfecţionări. Aceasta presupune o permanentă punere la curent a tuturor celor ce lucrează în şcoală cu noutăţile aduse de cuceririle ştiinţifice ale specialităţii, cu rezultatele recente ale cercetărilor ştiinţelor pedagogice, cu orientările politico-ideologice ale partidului nostru în fiecare etapă politică. Între pregătire şi perfecţionare nu există pauze, nu pot exista întreruperi. Pregătirea şi perfecţionarea personalului didactic prezintă trăsăturile unui loc de muncă cu foc nestins. Perioadele de reciclare stabilite de lege, din cinci în cinci ani, sau actul perfecţionării pentru obţinerea de grade didactice constituie modalităţi legale de a întreţine nestins focul pregătirii continue în specialitate şi didactică. Firesc, prevederile legale se cer îndeplinite întocmai şi în conformitate cu rigorile respective. Dar profesia de educator al generaţiilor tinere, şi nu numai a lor, presupune acel îndemn interior, acea chemare sacră de luminător şi făuritor de conştiinţe, de personalităţi umane ce aureolează misiunea de dascăl. În virtutea acestei nobile răspunderi sociale, fiecare om al şcolii are datoria ca neîncetat să se preocupe de perfecţionarea sa pentru a fi un specialist competent al disciplinei şcolare, un versat pedagog, un activist politic mult îndrăgit de tineri şi vîrstnici.

Calitatea nouă pe care şcoala este datoare s-o realizeze în această etapă depinde, în mare măsură, de înalta calificare profesională şi pedagogică a personalului didactic. De aceea, întregul program de perfecţionare a personalului didactic este conceput să se desfăşoare în lumina cerinţelor tehnologice formulate de didactica modernă. Discursul verbal fără acoperire practică, abuzul de consideraţii teoretice, sterile nu mai pot fi admise în actul de perfecţionare viabil. În locul lor se cer promovate în mai mare măsură activităţile demonstrative.

Lucrările practice şi dialogul viu în care confruntarea de idei şi de practici pedagogice se afirmă curajos îndeamnă pe cursanţi şi lectori la promovarea experienţelor înnoitoare. Cadrul didactic participant la o activitate de perfecţionare are mult de cîştigat cînd este pus în situaţia de a lucra efectiv în cabinete, laboratoare şi ateliere. Prea puţin reţin cursanţii cînd li se vorbeşte despre însemnătatea utilizării mijloacelor moderne la lecţie. Informaţia şi experienţa lor se îmbogăţesc de la acele acţiuni care le arată practic cum să desfăşoare o activitate didactică eficientă, cînd şi cum să folosească imaginea filmică la o temă de istorie, cum să monteze experimentul de laborator la fizică sau chimie, să prezinte părţi şi agregate la

disciplina tehnologică. Atestarea valorii metodelor participative în actul de predare-învățare o face cu bune rezultate un schimb de experiență, o reuniune științifică în care sînt prezentate înregistrări de lecții și alte activități didactice pe bandă de magnetofon însoțite de proiecții filmice. Cursantul învață mult și eficient dintr-o acțiune în care ascultării pasive îi ia locul participarea nemijlocită și demonstrația vie în care accentul se mută de la descrierea nesemnificativă pe iscoditorul „cum" s-a procedat și „cum" trebuie să procedeze pentru a reuși ca toți elevii să obțină rezultate bune la învățătură, să se comporte în orice împrejurare de viață ca revoluționari. Pledoaria, lectorilor pentru inovare în activitatea didactică, să fie susținută de practica nemijlocită întîlnită ca regulă la toate activitățile de perfecționare.

Impactul care se manifestă uneori între structura și profilul nou al învățămîntului și modul cum au fost pregătite și perfecționate cadrele didactice într-o anumită perioadă poate fi depășit într-un termen scurt prin adoptarea unei concepții noi în actul perfecționării. Aceasta vizează deplasarea accentului pe munca de împrospătare a cunoștințelor de specialitate și pedagogie, pe folosirea de noi tehnologii didactice în activitatea curentă a fiecărui învățător sau profesor, pe depistarea, valorificarea și generalizarea experienței celor mai bune cadre didactice, de crearea și introducerea în activitatea pedagogică de masă a unor noi tehnologii obținute de cercetarea pedagogică și psihologică prin investigații de certă valoare. Prin actul perfecționării să determinăm formarea unei atitudini noi la întreg personalul didactic privind caracterul de masă al învățămîntului nostru și necesitatea imperioasă de a adopta tehnologia didactică la această trăsătură dominantă a școlii românești ca instituție cu rol hotărîtor în ridicarea nivelului de cultură al întregului popor.

Investită cu mari răspunderi sociale, școala socialistă românească va acționa, prin personalul său didactic numeros și de înaltă ținută științifică și moral-patriotică, pentru ridicarea actului educativ la înălțimea exigențelor calitative cerute de partid în această etapă de profunde transformări revoluționare pe care o străbate România socialistă în drumul ei de neabătut spre un nou stadiu superior de dezvoltare.

Educația ca investiție în om*

Educația este, între altele, și o investiție în om. În forme tradiționale sau moderne ea presupune fonduri, energie didactică, condiții materiale și, firește, eforturi proprii în vederea autoformării. Din acest motiv educația este analizată adesea din perspectiva cheltuielilor sociale prilejuite de desfășurarea procesului ca atare, din perspectiva cadrelor didactice (program, disponibilitate atitudinală, grad de pregătire etc.), și, desigur, din perspectiva integrării sale în cultură și societate. De fapt, o astfel de problemă este în același timp politică, economică, socială, pedagogică, psihologică și nu în ultimă instanță istorică, fiindcă fiecare epocă istorică investește diferit în educație și în oameni. Cartea recentă a lui Ioan Jinga analizează aceste probleme pe care dealtfel nu le tratează exhaustiv, ci selectiv, după criterii de actualitate și urgență, pe baza informației și a experienței omului care a parcurs practic toate verigile ierarhice ale educației, fiind pe rînd: profesor al elevilor, profesor al profesorilor, participant, deci, la educarea educatorilor, activist de partid, activist în domeniul culturii și conducător al învățămîntului la diferite eșaloane.

În spațiul de care dispunem nu putem să facem acestei lucrări decît o analiză succintă. Sperăm însă că și în aceste condiții unele aspecte ale ei, pe care le considerăm de un interes atît general cît și special, le putem menționa cu folos. Prima idee pe care vrem să o subliniem este că Ioan Jinga privește educația nu în general, ci în contextul societății noastre și al problemelor ei educative, legate de trecerea de la stadiul de țară în curs de dezvoltare la stadiul de țară mediu dezvoltată. În aceste condiții, pregătirea tinerei generații „însoțește" și asigură dezvoltarea diferitelor sectoare de activitate și, de aceea, modul în care școala își îndeplinește sarcinile capătă o importanță capitală. În fond, orice progres presupune nu numai continuitate, ci și discontinuitate și, cu cît „saltul" este mai mare, cu atît crește mai mult și rolul școlii, instituția cea mai importantă în pregătirea și promovarea progresului uman la nivelul cerințelor producției societății la un moment dat. Problema majoră a școlii de azi este, desigur, integrarea cu producția, proces în plină desfășurare, pe care autorul îl analizează sub forma concretă în care poate fi întîlnit în ateliere-școală, în practica efectuată de elevi în întreprinderi și în sectorul agrar, pe loturile școlare sau pe terenul unităților agricole. Cele mai eficiente forme de integrare ale școlii cu producția la care se referă autorul sînt cele care presupun activitatea nemijlocită în producție și în ateliere-școală, organizate în întreprinderi sau în secțiile de producție din școli, care uneori iau forma unor adevărate micro-întreprinderi. Sînt constatări bazate pe cercetările competente ale autorului efectuate în două județe (Buzău, Ploiești) și în municipiul București. Ele merită o deosebită atenție, deoarece alte cercetări, mai vechi, ajunseseră la concluzia că atelierele-școală, respectiv loturile experimentale în agricultură, dăduseră rezultate superioare celorlalte forme de organizare a legării școlii de producție. Altă etapă istorică, alte sarcini economice și alte realități educative. În contextul actual accentul cade pe familiarizarea cu condițiile reale ale muncii și acestea pot fi întîlnite numai în producția reală. Pe seama realității producției elevii învață și se formează, contribuind în același timp la sporirea producției. Mai ales asupra experienței microîntreprinderilor cu profil industrial și agricol, a micromagazinelor și a altor forme de legare „totală" cu producția insistă autorul în chip special, deoarece ele vădesc o orientare stabilă a evoluției școlii noastre în viitor. Dificultățile sînt, firește, prezente și autorul nu le ocolește: mentalitatea părinților, opțiunile subiective ale elevilor, atitudinea greșită a unor conducători de școli, absența unor „reglementări unitare" a raporturilor dintre școală și producție asupra cărora, din cîte știm, juriștii au atras mai de mult atenția ș.a. În mod firesc transformările suferite de școală în ultimii ani au presupus și presupun o serie de readaptări cu factorii cu care anterior se aflau în alte relații.

Deosebit de interesant ni se pare subcapitolul intitulat Pregătirea forței de muncă, între cerințe și așteptări. În esență,

VASILE V. POPESCU,
NICOLAE RADU

*Ioan Jinga, *Educația ca investiție în om*, Editura științifică și enciclopedică, București, 1981.

(Continuare în pag. 15)

Criterii psihopedagogice de elaborare a cursului de metodică în învățămîntul superior

prof. univ. dr. I. RADU, conf. univ. dr. M. IONESCU, conf. univ. dr. VISTIAN GOIA

Potrivit unei opinii destul de răspîndite succesul în predarea unei discipline școlare este condiționat doar de stăpînirea specialității. Dincolo de cunoașterea temeinică a specialității, reușita în activitatea didactică este reductibilă la calități personale și experiență la catedră. Firește că este un adevăr în această aserțiune, dar numai o parte a adevărului. Dacă un cadru didactic nu este stăpîn pe materia care urmează să o predea la clasă nu poate realiza un învățămînt cît de cît satisfăcător. Aceasta este prima condiție — condiție necesară, dar nu suficientă.

Se știe apoi că **metodele de predare** nu devin eficiente prin ele însele, ci sînt puse în valoare de inteligența și priceperea profesorului. Binomul „metode + calități personale" asociază într-o formulă unitară și firească o cerință devenită curentă. O metodă atestată ca fiind bună se poate transforma în contrarul ei, poate deveni „o caricatură" în mîinile unui dascăl nepriceput. În timp ce metodele constituie tehnici transmisibile, aptitudinile personale rămîn atributul fiecăruia; diferențele dintre profesori sînt mai numeroase decît deosebirile dintre metode. Modul de proiectare și de realizare a procesului didactic devine — în această optică — în bună măsură o artă, întrucît depinde de însușirile personale. Împinsă la limită, o asemenea poziție susține **modalitatea artizanală** a procesului pedagogic.

În zilele noastre, numărul cadrelor didactice este de ordinul sutelor de mii, iar aptitudinile de predare reușită sînt atît de inegal distribuite. Populația școlară este de ordinul milioanelor, de pildă, la noi în țară, se află an de an pe băncile școlii aproape șase milioane de copii și tineri repartizați între vîrsta preșcolară și adolescența înaintată. Modalitatea artizanală de construire a procesului didactic — foarte valoroasă în sine — apare mai curînd un lux.

Informația științifică și tehnică se acumulează în ritmuri exponențiale în timp ce capacitățile de asimilare și fixare în memorie la nivelul individului sînt practic limitate. Un asemenea decalaj continuu mărește complexitatea problemelor didactice și impune accentuarea caracterului formativ al predării.

„Recuzita" clasică a *profesorului* — reductibilă în esență la mijloace verbale, cretă și tablă — s-a modificat sensibil. Paleta mijloacelor de învățămînt s-a lărgit, încorporînd aparatura audio-vizuală, materiale programate, fișe de lucru diferențiate, chiar ordinatoare ș.a.m.d. Această acumulare de mijloace tehnice, care amplifică posibilitățile tradiționale, impune o anumită tehnicitate în formația profesorului, susceptibilă de a fi însușită prin învățare.

În același timp, s-a cristalizat — prin tatonare practică și selecție, prin experimente școlare inedite — un ansamblu de procedee de muncă eficiente, scutind pe începători să refacă același itinerar pe cont propriu. Experiența generalizată sub formă de **metodici de predare** a devenit o componentă indispensabilă a pregătirii psihopedagogice. Bineînțeles, o formație pur livrescă este departe de a fi suficientă și necesitatea unei experiențe personale este esențială.

Cunoscutul matematician H. Poincaré, referindu-se la noțiunea de funcție continuă, arăta cum aceasta nu e la început decît „o *imagine senzorială*, o *trăsătură* făcută cu creta pe tablă. Puțin cîte puțin, ea se epurează; ne servim de ea pentru a construi un sistem complicat de inegalități, care reproduce toate liniile imaginii inițiale; cînd totul s-a terminat, ca și în construcția unei bolți, schela de lemn se dă la o parte; imaginea dintîi, lipsită de finețe, sprijin devenit inutil, a dispărut și nu a rămas decît edificiul însuși, ireproșabil în ochii logicianului" (p. 272). Asemenea schele sau construcții provizorii intervin adesea în introducerea noțiunilor, iar metodologia predării unei discipline le colectează și le adună în sistem.

Pentru orice învățător, profesor cu răspundere nu este ușor să proiecteze zilnic — și uneori să improvizeze în chip reușit — „scenariul" fiecărei lecții/activități, operație care comportă o dificultate psihologică mai mare la vîrste mai mici. Să ne gîndim în acest sens la o grupă destul de numeroasă de preșcolari de 3—4 ani — caracterizați prin neastîmpăr și mobilitate accen-

tuată —, cît de dezarmată ar fi o educatoare, chemată să programeze activitatea pe microintervale de timp, dacă nu ar avea o pregătire psihopedagogică specifică.

Fiecare temă din programă se pretează la moduri diferite de prezentare. Se citează, de pildă, că pentru teorema fundamentală a algebrei clasice există cca 250 de demonstrații diferite, pentru a caracteriza sistemul numerelor reale — mai mult de 15 posibilități etc. (H. Steiner, 1970). De asemenea, în ceea ce privește gradul de abstractizare, majoritatea temelor pot fi traduse — după J. Bruner (1970) — „în forme care pun accentul fie pe acțiune, fie pe dezvoltarea unui ansamblu de imagini corespunzătoare, fie pe codificarea simbolic-verbală" (p. 42). Problema este de a alege modalitatea accesibilă, de a traduce materialul în formele logice proprii nivelului de vîrstă a elevului. Învățarea **prematură** este sterilă și dăunătoare sub aspectul cerințelor igienei mintale a copilului. „Pentru fiecare perioadă de vîrstă — arată A. Chircev (p. 19) — există cerințe, activități și achiziții dintre care unele sînt accesibile, efectele sînt neeconomice și infructuoase" (p. 194).

Metodologia predării unui obiect de învățămînt are un statut specific, interdisciplinar, fiind situată între specialitate și disciplinele pedagogice. Propriu-zis, prin problematica ei, prin categoriile și noțiunile cu care operează, metodologia predării ține de disciplinele pedagogice; prin conținutul asupra căruia aplică instrumentarul de noțiuni și tehnici, ea ține de obiectul de specialitate. Procesul de formare a inteligenței și conduitei vehiculează, este solidar întotdeauna cu un anumit conținut, dezvoltare intelectuală și însușirea cunoștințelor dintr-un domeniu sau altul nu pot fi disociate, ele formează o unitate.

Studiile superioare în diferite domenii, fiind organizate după o concepție modernă se închid adesea într-o lume de idei abstracte și mai îndepărtate în raport cu disciplinele școlare corespunzătoare. De pildă, studentul în matematici, — după cum subliniază A.Z. Krygowska (1970) —, fiind „familiarizat cu structurile generale, nu găsește ușor căi de acces la modele concrete, în învățămînt" (p. 350); pe de altă parte, ceea ce este marginal pentru munca unui matematician de profesie, se găsește adesea chiar în centrul interesului pedagogic" (p. 342). Or, metodologia predării matematicii concretizează aceste idei abstracte, le proiectează — cum spune aceeași autoare — în lumea noțiunilor, a calculelor, operațiilor, a teoremelor etc. care formează conținutul matematicii școlare.

Formula pentru care se pledează uneori de a reduce totul la pregătirea practică pentru meserie prezintă neajunsuri esențiale. A.Z. Krygowska remarcă în această privință: „Profesorul care nu are o largă formație teoretică matematică și psihologică, nu sesizează problemele și nu are nici imaginație pedagogică. El cunoaște o singură cale, o singură programă, un singur mod de a o realiza, el n-are îndoieli, nu-și pune întrebări și nu caută răspunsuri. El nu vrea să-și compare predarea sa cu predarea altora" (p. 84). În fața eforturilor de înnoire și modernizare, asemenea cadre didactice se văd dezarmate, manifestă temeri, neliniști, nu pot ieși din obișnuințele de lucru. Descumpănit în noile condiții, el va trăi un sentiment de frustrare, care-l va situa pe poziții contrare progresului. Cum metodologia predării se va schimba odată cu înnoirea conținuturilor, profesorului i se cere o deschidere și un efort creator continue. Or, pragmatismul, ca principiu de formare a profesorilor nu va fi în măsură să ducă niciodată la o asemenea atitudine creativă.

Pornind de la considerațiile expuse se pune întrebarea: Care este cercul de probleme care ar trebui să facă obiectul unui curs de metodică? Răspunsul nu este ușor avînd în vedere caracterul interdisciplinar al acestui obiect de învățămînt, dependența sa de conținutul de specialitate și multimea pozițiilor, uneori contradictorii, cu privire la problematica sa.

Înainte de toate un curs de metodică ar trebui să surprindă obiectivele generale ale acestei discipline în sistemul educațional respectiv, procedînd în continuare la detalierea și operaționalizarea lor în funcție de profilul specialității.

De fapt este vorba de o analiză combinată, logică și psihopedagogică avînd în vedere temele de conținut și psihologia vîrstei.

În al doilea rînd, metodica va rezerva un capitol **prezentării conținutului** disciplinei școlare, adică analizei programei școlare, surprinzînd componentele ei și realizînd un studiu comparativ al programelor elaborate la noi și în alte țări pentru a cunoaște dinamica, tendințele de dezvoltare a lor. De asemenea, sînt analizate manualele școlare urmărind modul în care acestea reflectă nivelul științei pe plan școlar; o tratare comparativă a acestora relevă evoluția și calitatea acestor instrumente de lucru pentru elev. Tot aici e bine să fie prezentate sursele complementare (culegeri, crestomații, dicționare, enciclopedii etc.), pentru a-i ajuta pe viitorii profesori să sesizeze valoarea și locul lor în instruirea și educarea elevilor.

O altă subdiviziune ar putea fi **o analiză a procesului predării-învățării** unui anumit obiect de învățămînt, înglobînd particularitățile formării noțiunilor de specialitate, a instrumentelor mintale și practice de lucru; specificul comunicării pedagogice a conținutului de specialitate.

Secțiunea esențială a cursului ar fi **metodologia predării-învățării,** care să detalieze întreg instrumentarul psihopedagogic asupra conținutului de specialitate. Acum vor fi prezentate, argumentate și demonstrate tehnici de lucru, mijloacele de învățămînt specifice, achizițiile cele mai noi în strategia de lucru a profesorului și a elevului ș.a.

Din acest context nu poate lipsi **evaluarea** randamentului, muncii desfășurate de profesor cu elevii. Ea făcînd parte din structura acțiunii eficiente finalizează munca profesoru-

lui şi elevului, validează tot ce s-a întreprins pînă atunci.

Alături de aceste **teme** generale, ar trebui luate în considerare şi unele **particulare,** dar importante pentru realizarea predării şi învăţării eficiente a fiecărui obiect de învăţămînt.

Din categoria problemelor particulare, fac parte acele teme care creează **dificultăţi mari** profesorului şi elevului, determinate fie de conţinutul de specialitate, fie de ordin psihopedagogic şi care vizează organizarea procesului de învăţare a unei anumite teme într-un mod deosebit. Sau **teme deosebit de importante** (actuale), **probleme nou apărute** graţie dezvoltării ştiinţei şi reformelor învăţămîntului şi care necesită cercetări atente etc.

Citäm în acest sens o opinie privind domeniul matematicii:

"1) Problemele deosebit de importante pentru realizarea obiectivelor învăţămîntului matematic;

2) Problemele ce prezintă dificultăţi speciale fie legate de structura matematică a chestiu ii respective şi prezentarea ei elementară, fie de ordin psihologic sau legate de însăşi organizarea procesului de învăţare a temei date;

3) Problemele noi, neîntîlnite în matematica elementară tradiţională, legate de „reforma în mers", necesitînd o cercetare profundă şi perspicace;

4) Problemele care ar ajuta în mod deosebit prezentarea *sintetică a tendinţelor noi şi a ilustrării* consideraţiilor generale, ca şi în ţierea studentului în munca metodologică creatoare" (A. Z. Krygowska, 1971, p. 84).

Un capitol de încheiere al unui astfel de curs trebuie dedicat **activităţilor conexe:** cercuri pe specialitate, munca independentă, excursiile, vizitele, simpozioanele, olimpiadele etc.

Pentru ilustrare prezentăm în continuare proiectul unei programe de metodologia predării literaturii române.

CAPITOLUL I.

Metodologia — disciplină didactică de interferenţă

1. **Metodologia specialităţii: obiectul, locul şi sarcinile „Metodologiei literaturii române" în pregătirea viitorilor profesori şi educatori:**
   a) **Caracterul interdisciplinar al metodologiei, statutul ei de didactică a specialităţii,**
   b) **Cerinţele şi funcţiile profesorului ca educator şi profesor de literatură, pregătirea acestuia, calităţile necesare lui.**
2. **Conţinutul şi obiectivele studierii literaturii române în gimnaziu şi liceu: — prevederile programelor, — conţinutul manualelor, — criteriile întocmirii planurilor calendaristice.**

CAPITOLUL II.

Procesul predării şi învăţării noţiunilor de teoria literaturii

1. **Sistemul noţiunilor de teoria literaturii în şcoală**
2. **Eşalonarea acestora pe parcursul claselor V—VIII şi IX—XII**
3. **Procesul receptării literaturii la clasele gimnaziale şi liceale în funcţie de: — vîrsta elevilor, — experienţa de viaţă a cititorilor; — lectura şi cultura elevului**
4. **Receptarea operei pe cale intelectuală şi emotivă**
5. **Specificul literaturii artistice faţă de literatura ştiinţifică; natura influenţei lor, mijloacele de exprimare:**
   a) **sensul propriu şi sensul figurat al cuvintelor**
   b) **limbajul literar-artistic**
6. **Modalităţi didactice de studiere a diferitelor noţiuni de teoria literaturii: metodologia formării noţiunilor de gen liric, metaforă şi nuvelă**
7. **Concepte şi instrumente ale înţelegerii şi aprecierii literaturii; conceptul de curent literar, concretizarea lui prin raportare la predarea „Clasicismului" şi „Romantismului" românesc**

CAPITOLUL III.

Metodologia studierii lecturilor literare la clasele gimnaziale; treptele investigării textului literar

1. **Activităţile pregătitoare:**
   a) **valorificarea experienţei de viaţă a elevilor**
   b) **comunicarea unor scurte informaţii biografice, istorice etc. — menite să faciliteze apropierea de textul supus studiului**
   c) **încadrarea fragmentului în opera din care face parte şi explicarea titlului**

2. Studiul intrinsec al textului literar; explicarea de text și comentariul literar:
a) lectura model a textului: distincția dintre cititul științific, retoric și estetic; lectura succesivă și tipurile de cititori
b) conversația de orientare
c) lectura pe fragmente a textului și explicare a cuvintelor necunoscute (arhaisme, neologisme, regionalisme)
d) elaborarea planurilor de idei (planul simplu, planul complex)
e) caracterizarea personajelor: personaj individual, personaj colectiv; caracterizarea directă, indirectă și prin antiteză
f) studiul mijloacelor de realizare artistică: modurile de expunere, analiza tropilor, faptele de limbă, topica, sintaxa poetică, versificația.

3. Concretizarea explicării și comentariului literar prin studiul lecturilor: „Sobieṭki și românii" (cl. a VI-a), „O, rămîi..." (Cl. a VII-a) și „La Vulturi" (cl. a VIII-a).

CAPITOLUL IV.

Metodologia studierii literaturii române la clasele liceale: metode și tehnici de studiu

1. Comentariul și analiza literară: specificul utilizării lor în liceu; în funcție de:
a) genul operei: lirică, epică, dramatică
b) tehnica analizei și comentariul literar: analiza structurală, stilistică și semiotică (ex. „Gorunul" de L. Blaga, „Oltul" de Octavian Goga și „Belșug" de Tudor Arghezi.

2. Situații de aplicare a metodelor euristice în studiul literaturii:
a) problematizarea în studiul nuvelei „Moara cu noroc" de I. Slavici
b) învățarea prin descoperire (inductivă, deductivă — și prin analogie) în predarea „Simbolismului românesc".
c) activitatea în grup la lecția de literatură, aplicată în comentariul operei „Baltagul" de M. Sadoveanu.
d) studiul documentului literar, la lecția „Literatura română la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea".

3. Utilizarea mijloacelor audio-vizuale în lecțiile de literatură:
a) diafilm didactic (ex. viața și activitatea lui Al. Macedonski)
b) discul și banda de magnetofon (ex. „O scrisoare pierdută")
c) filmele documentare (ex. „Mircești" lui V. Alecsandri)
d) emisiunile de radio și televiziune, caracterul lor limitat

4. Valorificarea unor metode clasice (expunerea și conversația).

CAPITOLUL V.

Sistemul lecțiilor de literatură

1. Criteriile și cerințele lecțiilor de literatură

2. Sistemul de lecții, asigurarea caracterului variat și unitar al studiului literaturii (ex. sistemul „Mihail Sadoveanu" cl. a X-a)

3. Lecția de studiere a textului literar în clasele gimnaziale:
a) lecția de explicare a textului (ex. „Mama" de G. Coșbuc, cl. a V-a)
b) lecția de comentare a textului literar (ex. „Miorița", cl. a VIII-a)
c) lecția de recapitulare a cunoștințelor de literatură:
— pe teme (ex. Evocarea trecutului istoric în lecturile studiate)
— pe genuri de creație (ex. Poezia lirică)
— pe noțiuni de teoria literaturii (Genuri și specii în lit. populară)

4. Lecția de literatură la clasele liceale
a) lecția introductivă:
— de studiere a unei epoci literare (ex. Momentul 1848 în literatura română)
— de studiere a unui curent literar (ex. Avangardismul românesc)
— de studiere a biografiei scriitorilor (ex. Viața și activitatea lui Mihai Eminescu)
b) Lecția de comentariu și analiză literară (ex. „Moromeții" de Marin Preda)
c) lecția de caracterizare a unei opere (ex. „Pădurea spînzuraților" de L. Rebreanu)
d) lecția de încheiere (fixare) în studiul monografic al scriitorului (ex. Mihai Eminescu — poet național și universal — cl. a IX-a).
e) lecția de recapitulare pe:
— teme și motive literare (ex. Motivul prometeic în lit. română)
— genuri de creație (ex. Romanul românesc interbelic)
— epoci literare (ex. Lit. română de după rev. de eliberare socială și națională)
— curente literare (ex. Iluminismul românesc)
f) evaluarea cunoștințelor de literatură.

CAPITOLUL VI.

Compunerile școlare: dezvoltarea exprimării orale și scrise a elevilor

1. Bazele teoretice și metodologice ale activității de dezvoltare a exprimării elevilor:
a) locul compozițiilor în învățămînt
b) factorii reușitei în formarea deprinderii de a compune
c) exprimare orală, exprimare scrisă, limbajul didactic

2. Compunerile în clasele gimnaziale și liceale:
— probleme generale
— inițierea elevilor în activitatea de compoziție
— tematica compunerilor școlare
— criterii de clasificare
— rolul compunerilor — în gimnaziu și liceu

3. Lecția de compunere:
— probleme generale
— lecția de pregătire și elaborare a compunerilor
— lecția de corectare a compunerilor.

CAPITOLUL VII.

Activitățile conexe în studiul literaturii

1. Probleme generale
2. Îndrumarea și controlul lecturii particulare: modalități de îndrumare, lecția de îndrumare și control a lecturii
3. Cercurile literar-artistice ale elevilor: rolul cercurilor, forme de organizare în gimnaziu și liceu
4. Concursurile literare ale pionierilor și școlarilor
5. Consultațiile
6. Cabinetul de literatură: dotare și funcționare.

BIBLIOGRAFIA

1. I. BRUNER, Pentru o teorie a instruirii, București, E.D.P., 1970.
2. A. CHIRCEV, Psihologia generală (red. A. Roșca), București, E.D.P., 1976
3. A.Z. KRYGOWSKA, Metodologia predării învățământului matematic — disciplină de studiu în universitate, Caiete de pedagogie modernă, 3, București, E.D.P., 1971.
4. H. POINCARÉ, Definițiile matematice și învățământul, Caiete de pedagogie modernă, 3, București, E.D.P., 1971.
5. H.G. STEINER, Cîteva observații privind didactica matematică. În „Probleme actuale ale modernizării învățământului matematicii în țările europene", București, E.D.P., 1970.

Modalități de corelare eficientă a activităților din ateliere și laboratoare școlare

Cercet. șt. pr. ION BERARU
Univ. „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca

Analizînd datele obținute în cadrul unei cercetări științifice axată pe tema corelării activităților efectuate de către elevii din gimnaziu în cadrul laboratoarelor de fizică și chimie cu cele din atelierele școlare, am desprins cîteva idei și concluzii care au, după aprecierea noastră, o dublă semnificație. Ele exprimă atît măsura în care se realizează practic, în activitatea școlară curentă, dezideratul corelării acțiunilor instructiv-educative la disciplinele menționate, cît și dificultățile și posibilitățile existente în această privință. Am grupat constatările și concluziile noastre în trei categorii.

a) Datele obținute pe bază de chestionar și observație directă, referitoare la modul de colaborare dintre maiștri-instructori și profesorii de fizică și chimie indică faptul că, deși, în general, aceștia cunosc și recunosc o asemenea cerință, în activitatea lor practică îi acordă prea puțină atenție sau chiar o neglijează. Cum era și de așteptat, la întrebarea directă, dacă practică sau nu o astfel de colaborare, cele mai multe persoane oferă răspunsuri afirmative. Sînt puține cazurile în care se recunoaște contrariul. Analizînd însă răspunsurile la întrebările indirecte din același chestionar, am ajuns la convingerea că, de fapt, colaborarea dintre acești specialiști apare ca fiind mai mult formală decît reală, mai mult sporadică, întîmplătoare și mai puțin sistematică, permanentă.

Așa, de exemplu, apreciind modul de valorificare conștientă de către profesori a experienței cîștigate de elevi în cadrul grupelor de activități analizate, a rezultat că, în majoritatea cazurilor, acțiunile instructiv-educative se limitează la cunoștințele, priceperile și deprinderile indicate în programa obiectului școlar propriu și că sînt rare cazurile cînd un profesor sau maistru-instructor încearcă să stabilească asociații și legături între achizițiile actuale și cele anterioare, însușite în cadrul unor obiecte de învățămînt apropiate. Ei rămîn, în general, prizonierii propriei lor discipline școlare.

Lipsa de colaborare se reflectă și în slaba cunoaștere a conținutului celorlalte programe școlare. Solicitați să menționeze eventualele paralelisme și repetări inutile care apar în cuprinsul programelor școlare comparate sau între conținutul programelor și activitățile practice din atelierele și laboratoarele școlare de fizică și chimie, aproape toți colaboratorii noștri au fost de părere că asemenea neajunsuri nu există sau că „întrucît problemele chiar dacă se repetă, se discută la alt nivel și că, deci, nu se poate vorbi de paralelisme inutile".

Asemenea opinii sînt, după aprecierea noastră, nu atît un rezultat al reflectării adecvate a realității, cît expresia unei cunoașteri insuficiente a conținutului programelor comparate și, mai ales, a naturii priceperilor și deprinderilor de lucru formate în cadrul celor două tipuri de activități. Adevărul este că anumite paralelisme și chiar repetări inutile apar în procesul desfășurării lucrărilor la care ne referim. În acest sens, avem în vedere, de exemplu, explicațiile teoretice privind unitățile de măsură ale unor însușiri cum sînt: lungimea, aria, volumul, temperatura etc. la care recurg mulți maiștri-instructori, sau demonstrațiile făcute de către profesorii de fizică și chimie în legătură cu folosirea unor instrumente de măsură. Anumite paralelisme se observă și în raport cu tema cunoașterii proprietăților și modalităților de utilizare a curentului electric. Deși în aparență acestea nu par a fi carențe grave, în realitate ele grevează asupra bugetului de timp al elevului și asupra motivației lui pentru activitatea desfășurată.

Carențele colaborării se reflectă și în lacunele existente în cultura generală a elevilor. Maiștrii-instructori consideră că activitățile în ateliere sînt stînjenite de necunoașterea de către elevi a noțiunilor de desen tehnic, a unor proprietăți a obiectelor, a unităților de măsură etc. Profesorii de fizică și chimie găsesc că elevii nu posedă în suficientă măsură deprinderi de calcul adecvate, că relativ mulți elevi eșuează în operațiile de măsurare datorită unor greșeli de calcul. Unii profesori consideră că eficiența experiențelor de laborator ar fi mai ridicată dacă elevii, îndeosebi fetele, ar efectua în cadrul atelierului școlar o gamă mai extinsă de lucrări și dacă aceștia ar beneficia de o experiență practică mai bogată ca urmare a unor vizite temeinic organizate, efectuate în întreprinderi, pe șantiere, loturi experimentale, unități prestatoare de servicii etc.

b) **Un aspect deosebit de important al** problemei relațiilor dintre diferitele obiecte de învățămînt, în particular al relațiilor dintre pregătirea tehnico-practică și cele două discipline fundamentale, fizica și chimia, îl constituie **gama de cunoștințe, priceperi și deprinderi prevăzute în programe, mai exact, modul de repartizare a lor pe ani de studiu și etape de învățare.** În esență, problema este aceea a structurării conținutului învățămîntului, atît în ansamblul său, cît și la nivelul fiecărui obiect de învățămînt.

Pentru a cunoaște în ce măsură se realizează practic imperativul corelării obiectivelor și cerințelor stabilite de actualele programe școlare pentru chimie, fizică și lucrări practice la nivelul ciclului gimnazial, am procedat la întocmirea a două liste diferite de cunoștințe, priceperi și deprinderi și am solicitat profesorii de specialitate să aprecieze: 1) la nivelul cărei clase de elevi devin acestea necesare și 2) ce importanță li se atribuie din perspectiva obiectivelor și cerințelor programei școlare pentru disciplina pe care o reprezintă.

Chestionarul adresat profesorilor de fizică și chimie a fost completat de 20 de persoane, iar cel adresat maiștrilor-instructori de către 10 persoane. Cum era și de așteptat, aprecierea momentului sau a etapei de pregătire școlară cînd una sau alta dintre variabilele cuprinse în cele două chestionare devin necesare pentru efectuarea experiențelor de laborator, respectiv, a lucrărilor practice din atelier s-a dovedit a fi o sarcină dificilă pentru persoanele cu care am colaborat. În marea lor majoritate, atît profesorii de fizică și chimie, cît și maiștrii-instructori chestionați consideră că toate variabilele asupra cărora au fost solicitați să se pronunțe devin, într-o măsură sau alta, necesare chiar de la începutul celor două tipuri de activități. Mult mai variate s-au dovedit a fi aprecierile referitoare la importanța atribuită variabilelor din chestionarul folosit. Interesant de remarcat în această privință este și faptul că, de regulă, la baza aprecierilor stau nu atît obiectivele și cerințele impuse de programa școlară, cît situația concretă din fiecare școală, baza tehnico-didactică, spațiul de lucru, tipul obișnuit de experiențe și lucrări practice realizate.

Raportînd datele obținute în investigația noastră la conținutul programelor școlare menționate se poate afirma că lucrările de atelier constituie, într-adevăr, o bază temeinică, o sursă bogată și accesibilă de cunoștințe, priceperi și deprinderi ușor și efectiv transferabile în vederea realizării obiectivelor specifice celor două obiecte teoretice de învățămînt, adică fizicii și chimiei. Cu alte cuvinte, temele și sarcinile de muncă incluse în actualele programe pentru pregătirea tehnico-practică a elevilor din ciclul gimnazial oferă acestora posibilitatea de a obține informații variate, de a-și forma pri-

ceperi şi deprinderi de muncă politehnice, le stimulează gîndirea şi imaginaţia, contribuie la crearea şi soluţionarea unor situaţii problematice, îi ajută să-şi însuşească cunoştinţe, priceperi şi deprinderi cu aplicabilitate largă, inclusiv în cadrul experienţelor de laborator la fizică şi chimie.

Nu întotdeauna, însă, situaţia mai sus prezentată devine o realitate, nu în toate cazurile posibilităţile la care ne-am referit sînt pe deplin valorificate în procesul instructiv-educativ. Datorită unui complex nefavorabil de factori şi împrejurări, o bună parte din temele şi activităţile de muncă productivă indicate în programele şcolare rămîn total sau parţial nerealizate. Nu lipsesc, uneori, nici cazurile de îndeplinire formală sau de improvizaţie. Asemenea carenţe se manifestă, îndeosebi, în privinţa lucrărilor de electrotehnică şi, parţial, a celor de prelucrare a lemnului. În primul caz se constată absenţa din multe ateliere şcolare atît a materialelor şi instrumentelor de lucru necesare, cît şi a personalului de specialitate, adică a maistrului-instructor capabil să organizeze şi să conducă asemenea activităţi. În al doilea caz, adică al lucrărilor de tîmplărie, greutăţile îşi au izvorul atît în baza tehnico-didactică a şcolii, cît şi în posibilităţile psihofiziologice ale elevilor.

Analizînd aportul fizicii şi chimiei la realizarea obiectivelor pregătirii tehnico-practice a elevilor din gimnaziu, se constată o situaţie întrucîtva diferită. Astfel, la nivelul claselor V—VI pregătirea în atelierele şcolare se desfăşoară în cea mai mare parte fără aportul obiectelor de învăţămînt menţionate. Cunoştinţele pe care le au elevii despre natură şi tehnică, despre producţie şi economie, în general, sînt relativ reduse ca volum şi nesistematice, neorganizate din punct de vedere logico-ştiinţific. De aici necesitatea, frecvent resimţită de către mulţi maiştri-instructori, de a folosi o bună parte din bugetul lor de timp pentru explicaţii teoretice, pentru clarificarea unor noţiuni privind proprietăţile materialelor, interacţiunea unor fenomene, înţelegerea unor relaţii dintre om şi natură, dintre om şi tehnică, precum şi a formării unor priceperi şi deprinderi elementare de muncă practică, reală, diferită de „jocul" de-a munca.

Situaţia devine ceva mai bună spre sfîrşitul clasei a VI-a şi pe parcursul celei următoare. Acum sfera de cunoaştere a fenomenelor naturii şi chiar a celor tehnice se extinde, elevii încep să-şi însuşească cunoştinţe sistematice referitoare la o gamă largă de obiecte şi fenomene fizice şi chimice, ajung să înţeleagă diferite tipuri de interacţiuni din natură, să stabilească relaţii între conţinutul obiectelor ştiinţifice studiate şi activitatea lor practică sau, chiar şi mai mult, între acesta şi producţie. Îşi formează priceperi şi deprinderi de experimentare, de investigare şi demonstrare. Cum e şi firesc, întreagă această experienţă nu poate să nu faciliteze realizarea obiectivelor stabilite în programa pentru pregătirea tehnico-practică a elevilor din gimnaziu.

Un fenomen ciudat şi nedorit se petrece, în continuare, la nivelul clasei a VIII-a. De data aceasta, din motive deja menţionate, lucrările din atelierul şcolar nu numai că nu solicită în măsură corespunzătoare experienţa ştiinţifică a elevilor, dar rămîn mult în urma acesteia. Avem în vedere, de exemplu, discordanţa dintre conţinutul bogat şi variat al activităţilor de învăţare şi experimentare la care participă elevii în cadrul orelor de fizică şi chimie şi „monotonia" unora şi aceloraşi lucrări de lăcătuşărie la care recurg cei mai mulţi dintre maiştri-instructori din şcolile noastre. Este adevărat că programa de pregătire tehnico-practică pentru clasa a VIII-a prevede un număr mare de ore şi teme variate, cu conţinut aplicativ direct legat de pregătirea ştiinţifico-teoretică a acestor elevi, dar practic realizarea lor devine dificilă sau chiar imposibilă. Multe şcoli nu dispun de ateliere dotate corespunzător pentru lucrări de electromecanică şi electronică, de construcţii şi depanări radio sau pentru intervenţii la instalaţiile interioare de lumină şi forţă. La această carenţă se adaugă lipsa de pregătire a multor maiştri-instructori în privinţa unor asemenea lucrări.

Analizate din perspectiva sarcinilor pregătirii politehnice a elevilor din gimnaziu, datele de mai sus scot în evidenţă o situaţie relativ contradictorie. Astfel, în timp ce la nivelul claselor V—VI pregătirea tehnico-practică a elevilor rămîne, din cauza absenţei cunoştinţelor sistematice de fizică şi chimie, predominant empirică, la nivelul clasei a VIII-a aceasta nu valorifică integral suportul teoretic oferit de aceste două obiecte de învăţămînt. Bineînţeles, dezavantajul devine reciproc deîndată ce ne gîndim la decalajul de timp care apare între cele două tipuri de activităţi analizate, precum şi la carenţele existente în privinţa colaborării dintre personalul didactic care le conduc. Cu alte cuvinte, nu se realizează, în toate cazurile, un echilibru optim între pregătirea teoretică şi practică a elevilor, aşa cum principiul politehnizării cu necesitate pretinde.

c) **Activităţile desfăşurate în cadrul laboratoarelor** şi **atelierelor şcolare** oferă, prin natura lor, profesorilor de fizică şi chimie, respectiv maiştrilor-instructori din ciclul gimnazial largi posibilităţi de colaborare. Aceasta se poate înfăptui atît la nivelul unor teme cu grijă alese, cît şi în plan mai general, începînd cu precizarea sarcinilor sau obiectivelor instructiv-educative specifice, continuînd cu alegerea metodelor şi procedeelor de lucru adecvate scopului urmărit şi încheind cu valorificarea reciprocă a elementelor comune sau apropiate din conţinutul diferitelor experimente şi lucrări indicate în programele şcolare.

În funcţie de anumite criterii, unele derivînd din însuşi scopul şi obiectivele pregă-

tirii școlare, în general, iar altele depinzînd de natura obiectelor și fenomenelor studiate, apreciem că, în principal, **sarcinile sau obiectivele** activităților la care ne referim pot fi grupate astfel: 1) formarea la elevi a unei atitudini pozitive față de munca fizică directă productivă; 2) cultivarea și dezvoltarea aptitudinilor practice ale elevilor și 3) însușirea unui sistem de cunoștințe științifice, tehnice, tehnologice și economice cu caracter larg aplicativ. Îndeplinirea corectă și eficientă a tuturor acestor sarcini necesită, evident, mult efort, pricepere și dăruire din partea personalului didactic. Necesită, de asemenea, o bună cunoaștere a valențelor instructiv-educative pe care le prezintă fiecare temă, fiecare experiment sau lucrare practică la care participă elevii. Și mai mult, poate, decît în cazul altor discipline școlare, se manifestă aici cerința colaborării sistematice, permanente, rodnice dintre cele două categorii de specialiști (profesori și maiștri-instructori).

Pentru realizarea primei sarcini menționate, corelarea la care ne referim apare ca necesară și posibilă în raport cu anumite cerințe și acțiuni ca: efectuarea tuturor lucrărilor și experimentelor în condiții de calitate superioară, folosirea rațională și integrală a timpului de lucru, alegerea celor mai adecvate metode și mijloace de realizare a obiectivelor propuse, respectarea cerințelor privind operativitatea și economicitatea acțiunilor întreprinse, cultivarea sentimentului de mîndrie pentru produsul realizat și de repulsie față de risipă, superficialitate și egoism, obișnuirea elevilor de a se întrajutora etc. Din perspectiva celei de-a doua sarcini se pot realiza multe acțiuni comune, unitare în vederea atingerii anumitor obiective ca: dezvoltarea capacității de percepere și reprezentare spațială, dezvoltarea dexterității manuale și a atenției, formarea intereselor pentru tehnică, experiment și lucrări practice, stimularea imaginației și gîndirii creatoare, formarea trăsăturilor de voință și caracter în raport cu dificultățile specifice activităților practice etc. Realizarea prin efort conjugat a celei de-a treia sarcini presupune: cunoașterea temeinică de către fiecare profesor sau maistru-instructor a conținutului tuturor obiectelor de învățămînt, a celor cu care se intenționează o colaborare mai strînsă, în primul rînd; stabilirea de asociații logice, multiple între cunoștințe, indiferent din ce sursă provin; raportarea permanentă a cunoștințelor teoretice la activitățile practice desfășurate de către elevi etc.

Necesitatea și utilitatea unei cît mai bune colaborări dintre profesorii de fizică și chimie, pe de o parte, maiștri-instructori, pe de altă parte, se manifestă pregnant și în raport cu o altă sarcină didactică importantă și anume, **alegerea și folosirea celor mai potrivite metode și procedee de lucru** pentru o temă dată. Ținînd seama de scopul unui experiment sau lucrări practice, precum și de condițiile concrete în care acestea urmează a se desfășura, fiecare cadru didactic își alege, din arsenalul existent, metodele și procedeele de lucru pe care le consideră mai potrivite din punctul său de vedere. Cum, însă, scopul întregului proces instructiv-educativ, deci și al activităților la care ne referim, vizează copilul, întreaga sa personalitate, este bine, este recomandabil ca, cel puțin în unele situații, să fie folosite metode și procedee de lucru identice sau asemănătoare.

Coroborînd datele proprii cu cele aparținînd altor autori, am ajuns la convingerea că atît în cazul experimentelor de laborator, cît și al lucrărilor din atelier, rezultate bune și foarte bune se pot obține prin: formarea și exersarea la elevi a priceperilor și deprinderilor de planificare, organizare, autocontrol și autoapreciere; asigurarea unui echilibru optim, permanent între instruirea științifico-tehnică și pregătirea practică productivă; folosirea sistematică și permanentă a dialogului cu întreaga clasă de elevi și stabilirea de legături inedite între informațiile noi și cele stocate în memoria școlarilor.

Referindu-ne acum la valorificarea reciprocă a elementelor comune sau apropiate din conținutul diferitelor teme efectuate în laborator și atelier, facem precizarea că aceasta se poate obține doar în condițiile în care achizițiile dobîndite de elevi la o disciplină școlară sau alta sînt privite ca un tot unitar, ca un sistem în cadrul căruia se diferențiază grupe (subsisteme) relativ independente, dar între care există strînse raporturi funcționale. Există, desigur, mai multe căi, mijloace și procedee care pot fi folosite pentru realizarea practică a cerinței de mai sus.

Predînd lecții de chimie sau conducînd activitatea elevilor în laboratorul de chimie, profesorul trebuie să asigure orientarea acestora spre practică, spre producție, spre lumea reală cunoscută deja de către copil. În acest sens, de exemplu, învățînd despre separarea substanțelor în amestecuri, elevii vor fi sprijiniți să cunoască folosirea metodei nu numai în cadrul experiențelor de laborator, ci și în activitatea practică: purificarea sării de bucătărie, separarea caolinei din pămînturile și nisipurile care o conțin, obținerea și cristalizarea zahărului, filtrarea soluțiilor din care se obține pasta ceramică etc.

Profesorii de chimie au, de asemenea, posibilitatea de a face apel la experiența dobîndită de elevi în cadrul lucrărilor de atelier. Cu mult timp înainte de a învăța la chimie despre oxidare sau reacții chimice elevii au făcut cunoștință cu aceste fenomene în cadrul practicii lor din atelierul școlar (de exemplu, obținerea „apei tari" prin reacția zincului cu acidul clorhidric).

Recomandabilă este și metoda folosită de unii profesori de a cere elevilor, ca temă pentru acasă, să întocmească liste cît mai cuprinzătoare de obiecte, fenomene, procese și operații în care apar implicate cunoștințele, priceperile și deprinderile învățate sau formate la orele de chimie. Nu e nici un nea-

juns dacă la întocmirea acestor liste participă şi alte persoane cu care elevul, de obicei, se consultă.

Pentru accentuarea caracterului politehnic şi operaţional ale achiziţiilor şcolare la chimie pot fi folosite, desigur, şi alte metode şi procedee. Dintre acestea menţionăm cîteva: observarea şi „dezvăluirea" legităţilor care guvernează anumite fenomene din natură (arderea, fermentarea alimentelor, ruginirea etc.), folosirea de mostre, modele, schiţe, planşe, diafilme şi diapozitive, efectuarea de vizite în întreprinderi de profil sau pe şantiere etc.

Condiţii deosebit de favorabile pentru pregătirea politehnică a elevilor, pentru îmbinarea echilibrată a cunoştinţelor teoretice şi deprinderilor practice de lucru sau de experimentare oferă activitatea în cadrul cercului de chimie. Aici elevii au posibilitatea să aplice în mod creator achiziţiile şcolare şi informaţiile adunate din reviste, îndrumătoare, lucrări de specialitate etc. Sub îndrumarea atentă şi competentă a profesorului de specialitate ei pot realiza teme, pot reproduce fenomene şi crea obiecte (de exemplu tabele, jocuri, aparate etc.) noi, interesante, atractive şi nu rareori utile pentru activitatea instructiv-educativă din clasă.

Direcţii similare de acţiune pot fi urmate, desigur, şi în cazul lecţiilor şi experimentelor de laborator la fizică. Legarea predării cunoştinţelor de fizică cu practica, cu producţia, nu prezintă în condiţiile actuale nici o dificultate majoră. Mulţi elevi aflaţi la vîrsta corespunzătoare ciclului gimnazial posedă nu numai o experienţă generală apreciabilă, ci şi una tehnică. Ei au cunoscut sau chiar folosit diferite surse de energie, maşini şi unelte de muncă, materiale brute şi produse finite etc. Toate acestea pot fi folosite pentru înţelegerea unor fenomene studiate în orele de fizică şi, în acelaşi timp, explicate ştiinţific cu ajutorul principiilor şi legilor învăţate la lecţiile de fizică sau alte discipline şcolare apropiate.

Aşa de exemplu, pentru înţelegerea cît mai deplină a conceptului de interacţiune şi a domeniilor de manifestare ale acestuia, de către elevii din clasa a VII-a, profesorul poate recurge, printre altele, la concretizări în sfera interacţiunilor mecanice şi termodinamice care au loc între părţile componente ale unor maşini termice cunoscute de elevi. Chiar dacă anumite aspecte privind, de exemplu, construcţia şi modul de funcţionare ale unui automobil vor rămîne necunoscute elevilor, faptul că ei vor înţelege încă de acum că orice maşină de acest tip se compune din motor, mecanisme de transmisie şi organe active şi pasive le va fi de un real folos pentru înţelegerea elementelor tipice, caracteristice, esenţiale într-un ansamblu de obiecte şi fenomene.

Multe dintre principiile şi fenomenele studiate la fizică se găsesc la baza construcţiei şi funcţionării unor aparate şi instrumente frecvent utilizate de către elevi: soneria, frigiderul, fierul de călcat, termometrul, ciocanul de lipit, aparatul de radio şi televizorul etc. În elaborarea lecţiilor sale profesorul de fizică are, astfel, la îndemînă un „material" auxiliar preţios pentru a realiza numeroase legături între cunoştinţele teoretice şi experienţa practică a elevilor.

Un domeniu de extindere şi, în acelaşi timp, o platformă de lucru pentru activităţile organizate de către profesorul de fizică le reprezintă experienţa dobîndită de elevi în atelierul şcolar. Cu mult timp înainte de a învăţa la fizică despre diferite mărimi şi măsurarea lor sau despre interacţiuni şi procese cum sînt: mişcările, deformarea, dilatarea, reflexia şi refracţia etc. ei au cunoscut în mod practic unele dintre aceste însuşiri şi fenomene fizice şi le-au folosit pentru executarea diferitelor obiecte din placaj, sîrmă, tablă etc. Important este ca profesorul de fizică să-i ajute pe elevi în strădania lor firească de a stabili legături logice, necesare între achiziţiile recente şi cele anterioare, între cunoştinţele teoretice sau observaţiile rezultate din experimentele efectuate şi experienţa dobîndită în cadrul lucrărilor din atelier.

Mai inserăm aici încă două exemple asemănătoare. La lecţia despre pîrghii se pot face trimiteri utile la experienţa elevilor legată de cunoaşterea şi folosirea balanţei, foarfecei de tăiat pînza sau tabla, cleştelor pentru tăiat şi scos cuie etc. Pentru înţelegerea principiului penei, anumite unelte ca: dalta, toporul, ferăstrăul, cuţitul de strung, freza etc. vor fi exemple cît se poate de potrivite. Invocarea experienţei de viaţă a copilului poate fi utilă şi dintr-o altă perspectivă şi anume aceea a economiei de timp. Unele teme din programa de fizică pot fi uşor înţelese doar pe bază de exemple, fără a se recurge la explicaţii detaliate sau la experienţe de laborator. Avem în vedere, în acest caz, fenomenele meteorologice, cele de deformare şi dilatare, starea de echilibru ş.a.

În cazul lucrărilor din atelier cerinţa corelării se exprimă atît în raport cu modul de organizare a lor, cît şi cu cel de desfăşurare şi finalizare. Spre deosebire de lecţiile de fizică şi chimie, unde mai puţin realizate apar momentele de asociere, de exemplificare şi concretizare, aici deficitar rămîne aspectul sau momentul explicativ. Maiştrii-instructori, de regulă, acordă mult prea puţină atenţie cerinţei de a-l ajuta pe elev să înţeleagă că în construcţia oricărei unelte de muncă, operaţie sau produs sînt implicate cunoştinţe, legi, principii şi fenomene pe care ei, în bună parte, le cunosc de la orele de matematică, fizică, chimie, biologie sau din alte surse de informare. Prin aceasta, bineînţeles, nu pledăm pentru transformarea activităţilor de atelier în lecţii teoretice. Discuţiile cu elevii, reliefarea aspectelor teoretice ale activităţilor desfăşurate se vor efectua la începutul şi sfîrşitul operaţiilor de muncă propriu-zise şi numai în mod excepţional pe parcursul acestora. Singurele momente de recurgere la creion

și caiet vor fi cele de început, legate de planificarea activității și cele de încheiere, vizînd fixarea unor date esențiale sau notarea unor eventuale teme pentru acasă. Ilustrăm acest mod de pregătire prin cîteva exemple.

În timpul efectuării unor operații de muncă, așa cum sînt cele de tăiere, găurire, finisare etc., elevii sînt îndrumați să folosească anumite materiale pentru ungerea uneltelor sau suprafețelor de lucru. Nu întotdeauna, însă, se dau și explicațiile necesare, nu întotdeauna aceștia ajung să înțeleagă ce se întîmplă de fapt prin ungere. Or, chiar înainte de a învăța la fizică despre frecare și coeficientul de frecare ei pot fi ajutați să înțeleagă că problema este de a diminua o forță opusă, și anume, forța de frecare. Tot o problemă de interacțiune a forțelor este și aceea a stabilirii optime a înălțimii băncului de lucru, a menghinei și taburetului în raport cu caracteristicile anatomo-fiziologice ale omului.

Cu mult timp înainte de studierea sistematică a curentului electric, elevii ajung să cunoască în activitatea lor practică unele proprietăți ale acestuia (intensitatea, tensiunea), rezistența electrică, efectele curentului electric, sursele și consumatorii de curent electric. Explicînd, într-un limbaj accesibil, întregul sistem al circuitului electric, elevii ajung să înțeleagă sensul multor cerințe și acțiuni legate de producerea și utilizarea acestei forme de energie, inclusiv normele de tehnica securității muncii.

Educația ca investiție în om

(Urmare din pag. 5)

autorul pune problema sincronizării cerințelor sociale cu pregătirea și dorința tinerilor de a veni în întîmpinarea lor. „Adaptările reciproce" apar în acest context ca necesare și firești, iar insistența autorului asupra rolului factorilor subiectivi, justificată. Credem și noi că această problemă trebuie avută mai serios în vedere atît de școli, cît și de întreprinderi, ba chiar și din partea altora, a cercetătorilor mai ales, pentru a cunoaște mai bine cauzele dificultăților actuale și căile de înlăturare a lor. Desigur, unele neconcordanțe între dorințele profesionale și profesiunile existente la un moment dat rămîn firești, însă aprecierea corectă a nivelului pînă la care ele trebuie considerate astfel rămîne de mare importanță practică. În această privință, autorul indică o serie de soluții care credem că merită toată atenția. Perfecționarea formelor de conducere, pregătirea mai atentă a educatorilor, integrarea educației în cultură rămîn, în orice caz, căi esențiale de intervenție socială și de creștere a eficienței muncii educative.

Valorificînd o amplă experiență pedagogică și culturologică, autorul pune problema „educației educatorilor" dintr-o perspectivă cu totul realistă. Se simte azi mai mult decît altădată nevoia de a regîndi rolul educatorilor, ca urmare a schimbării locului și rolului școlii în ansamblul educației, a mobilității profesionale specifice vremii noastre, a rolurilor mereu noi pe care oamenii le îndeplinesc de-a lungul vieții etc. Analizele autorului sînt limpezi, iar constatările sale greu de infirmat. Așa, de exemplu, cum poate fi explicat faptul că formația pedagogică a viitoarelor cadre didactice diferă atît de mult de la o facultate la alta în cadrul aceleiași instituții de învățămînt superior? La matematică, de pildă, sînt afectate 168 de ore de practică pedagogică, 78 de pedagogie și 36 de psihologie școlară, iar la fizică 216 ore de practică pedagogică, 68 de pedagogie și 34 de psihologie școlară. Aceste date și altele ne duc cu gîndul la carențe mai vechi ale planurilor și programelor noastre de învățămînt. La fel de convingătoare sînt și remarcile autorului privind necesitatea unor eforturi elementare de orientare și selecție profesională în sfera didactică, cel puțin cînd este vorba de extreme ale comportamentului uman sau de deficiențe fizice grave care contraindică pentru activitatea de profesor sau învățător. Absența unor criterii de selecție și din acest punct de vedere nu poate fi justificată.

Lucrarea se oprește îndelung asupra calității perfecționării cadrelor didactice. Și în acest caz remarcile autorului se impun cu forța evidenței. Nevoia unor demonstrații practice convingătoare de modernizare făcute chiar de către cei ce perfecționează trece ca un fir roșu prin întreaga problematică discutată. În adevăr, perfecționarea cadrelor didactice se face de mai multe decenii, dar nici azi nu dispunem de demonstrații practice de anvergură, capabile să convingă pe viu de superioritatea diferitelor inovații didactice sau educative. Nu de puține ori chiar informațiile vehiculate în cadrul perfecționării reproduc pe cele universitare. Rezultatul este plîngerea justificată a profesorilor că nu au la îndemînă modele verificate pe care să le poată folosi fără bîjbîieli în activitatea practică. Autorul recunoaște faptul că au dreptate profesorii și învățătorii cînd fac aceste observații, dar și dorința de autoperfecționare a unora trebuie pusă serios la îndoială. Un anumit echilibru atitudinal este astfel prezent și acest fapt sporește mult calitatea analizei. Dealtfel, autorul evită permanent extreme ele: lauda, exagerarea inutilă, ca și lamentarea agresivă, pentru că ambele informează puțin și formează și mai puțin.

În cartea lui Ioan Jinga educația nu este cum am dori să fie, dar nici cum o cred unii; ea este o realitate a vremii noastre, dominată de realizări majore, dar în care lipsurile sînt și ele prezente. Și pe unele și pe altele autorul le-a selectat și le-a decupat, după ce în prealabil le-a observat și cercetat cu mijloace experimentale simple și convingătoare, îmbinînd în-o lucrare scrisă limpede și direct. Cartea nu este lipsită de o anume gravitate, dar efortul constructiv și perspectiva istorică sînt mereu prezente, ceea ce dă întregii încărcări un caracter optimist, specific lucrărilor pedagogice cele mai reușite din literatura noastră de specialitate. N-am vrea să încheiem fără a subtinde și un simplu, clar, alert și elegant al cărții, accesibilitatea și, cu siguranță, eficiența ei în activitatea instructiv-educativă concretă, respectiv în îndrumarea, controlul și dirijarea procesului de ansamblu al formării și perfecționării omului. Dealtfel, cele care ne vin din cele mai diferite medii cu preocupări educative justifică convingerea pe care ne-am format-o că ne aflăm în fața unei lucrări de real succes în literatura noastră pedagogică.

Formarea capacității de a construi demonstrații la geometrie

DAN MIHALCA
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Rolul specific al matematicii în cunoașterea științifică contemporană este elaborarea și studiul unor modele, din ce în ce mai rafinate și mai complexe. Ea este un auxiliar puternic și necesar în studiul realității dar obiectul său propriu nu poate fi studiul direct al realității.

Din această perspectivă, rolul învățămîntului matematic nu este atît de a furniza tinerei generații o știință gata făcută, cît de a asigura o inițiere în procesul de matematizare, elaborarea și studiul modelelor matematice[1]. Procesul de matematizare constă din construirea, plecînd de la observarea unei situații „reale", a unui model, care va înlocui realitatea, în interiorul căruia toate conceptele vor avea o semnificație precisă și va fi posibilă desfășurarea unor raționamente care să nu facă apel decît la conceptele definite și la teoremele deja demonstrate. Activitatea matematică are drept trăsătură specifică plasarea în cadrul unui model, adică adoptarea și acceptarea anumitor principii, în așa fel ca raționamentele făcute să se refere numai la aceste principii, prin ignorarea totală, numai la momentul demonstrației, a situației modelate.

Dacă acceptăm că învățămîntul matematic trebuie să aibă ca finalitate procesul de matematizare, rezultă două consecințe cu incidență imediată asupra strategiilor didactice care vor sta la baza organizării instruirii.

În primul rînd, în succesiunea evenimentelor instruirii, elaborarea modelului trebuie să ocupe locul al doilea, în raport cu observarea unei multitudini de fapte din situația reală. Necesitatea acestei ordini se bazează pe faptul că numai o cantitate suficientă de observații și experimentări formează materialul pe care se pot construi eficient abstracțiile și generalizările.

În al doilea rînd, înțelegerea dualității situație-model este o prerechizită importantă pentru înțelegerea, în primii ani de gimnaziu, a ceea ce este o „demonstrație" și a necesității abordării deductive în stabilirea adevărului unei propoziții matematice[2]. Problema este, nu de a elimina total situația reală din discuție, ci de a sublinia distincția care există între emiterea unei conjecturi prin inspectarea unor aspecte ale situației reale și stabilirea adevărului enunțului respectiv, prin raționament, în cadrul principiilor admise sau deja demonstrate. Elevii trebuie aduși în situația de a înțelege că efectuarea unui desen pe o foaie de hîrtie și efectuarea unui raționament, plecînd de la principii admise, pe marginea acestui desen, sînt două activități diferite.

Printre cauzele dificultăților constatate în practica predării-învățării geometriei, cu ocazia aplicării noilor programe și manuale, putem considera că se află și nerespectarea unor principii didactice, ca cele două enunțate mai sus. Se impune o reconsiderare a organizării instruirii, prin punerea în evidență a unor obiective, atît posibile dar și necesare, precum și a unor modalități de atingere a acestor obiective.

Pentru a obține o definire a clasei de obiective subsumate la „construirea unei demonstrații", va trebui să descriem performanțele care pot fi cuprinse sub acest titlu, precizînd: obiectul asupra căruia se va exercita activitatea elevului, activitatea propriu-zisă și capacitatea despre care presupunem că o face posibilă, și produsul obținut în finalul activității[3].

Obiectul este, în general, o configurație geometrică, despre care se presupun adevărate anumite proprietăți, constînd din relații metrice sau ne-metrice între elementele configurației. În general, se cere să se arate că, în condițiile specifice, configurația

[1] G. Walusinski, *C'est en mathématisant qu'on devient „mathématiseron" !*, „Math Ecole", nr. 61—62, 1974.

[2] A. Revuz *Sur une condition nécessaire pour q'un acte soit mathématique*, „Math Ecole", nr. 61—62, 1974.

[3] Pentru conceptul de obiectiv operațional, componentele unui astfel de enunț și problematica operaționalizării se pot consulta: R. M. Gagné, *Condițiile învățării* E.D.P., 1975, p. 279—282; R. M. Gagné, L. J. Briggs, *Principii de design al instruirii*, E.D.P., 1977, p. 89—112; V. Landsheere, G. Landsheere, *Definirea obiectivelor educației*, E.D.P., 1979, p. 200—253.

are o anumită proprietate P. Vom nota procedeele care pot fi utilizate pentru a demonstra că o anumită configurație are proprietatea P cu p_1, p_2, ... , p_n, presupunînd că numărul lor este finit. Menționăm că nu orice procedeu este adecvat pentru orice configurație și, de asemenea, pot exista configurații pentru care proprietatea în cauză să poată fi pusă în evidență prin mai multe procedee.

Produsul obținut este o demonstrație, adică o succesiune de propoziții, însoțite de justificările respective, acestea putînd fi constituite din datele configurației, alte propoziții anterior demonstrate sau alte propoziții din cadrul aceleiași demonstrații, ultimul element al acestei succesiuni fiind una dintre propozițiile p_1, p_2 ..., p_n.

Activitatea care transformă obiectul în produsul menționat constă dintr-o explorare a configurației, în urma căreia se va alege dintre procedeele disponibile, presupunînd că ele au fost însușite la un moment anterior, pe cel considerat adecvat pentru situația respectivă. Cu cît numărul procedeelor posibile pentru a demonstra o proprietate este mai mare cu atît alegerea va fi mai dificilă. Alegînd un anumit procedeu, elevul a prefigurat „planul" după care se va construi demonstrația. Realizarea planului presupune o nouă explorare a configurației, pentru descoperirea unor relații și proprietăți care să permită aplicarea procedeului ales.

Capacitatea implicată în activitatea elevului poate cuprinde unul sau mai multe dintre următoarele aspecte: **1)** reamintirea unor informații relevante; **2)** manipularea elementelor date (recunoașterea a ceea ce se dă și ce se cere, recunoașterea unei părți a problemei deja rezolvată sau evidentă, redefinirea sau reformularea a ceea ce se cere demonstrat sub o formă pentru care procedeul adecvat se determină mai ușor); **3)** analizarea datelor prezentate (interpretarea informațiilor, emiterea de concluzii chiar dacă acest lucru nu este cerut în mod explicit de problema respectivă, distingerea informațiilor relevante de cele nerelevante pentru problema în discuție); **4)** selectarea, în urma unor prelucrări ca cele descrise mai sus, dintre procedeele învățate, a procedeelor adecvate problemei și aplicarea lor.

Din punctul de vedere al organizării instruirii, putem presupune că pentru atingerea unor obiective din clasa celor descrise, instruirea trebuie să parcurgă mai multe etape, fiecare fiind destinată atingerii unor obiective intermediare, subordonate obiectivelor finale menționate. Pentru determinarea acestor etape este util să considerăm elementele implicate în „construirea demonstrațiilor" ca fiind punctul terminal al unei întregi ierarhii de capacități subordonate. Este necesară atunci identificarea și descrierea acestor capacități subordonate și precizarea ordinii în care se preconizează ca ele să fie introduse în instruire.

Fără a epuiza problema, prezentăm în continuare cîteva aspecte care pot contribui la realizarea proiectului menționat mai sus și care constituie trăsături definitorii ale unei strategii didactice pentru formarea capacității în discuție:

1) Cu ocazia realizării primelor demonstrații este necesar să se prezinte argumente care să convingă asupra necesității demersului deductiv, în pofida „evidenței" anumitor propoziții geometrice.

2) Forma de prezentare a primelor demonstrații trebuie să pună în evidență, sub o formă sau alta, unitatea fundamentală a raționamentului deductiv, [p și $p \Rightarrow q] \Rightarrow q$.

3) Pentru a forma la elevi capacitatea menționată trebuie create situații adecvate de învățare, care să solicite din partea elevului activități, ocupînd poziții intermediare succesive, între receptarea, mai mult sau mai puțin pasivă, și realizarea independentă a unei demonstrații.

1. Motivarea necesității abordării deductive

Primele demonstrații geometrice au ca obiect proprietăți care apar elevilor ca „evidente" cînd se realizează desenul asociat, deoarece trecerea de la perioada de observare a situației reale la studiul modelului nu este încheiată. Din acest motiv aceste prime demonstrații constituie o bună ocazie de a prezenta modul specific în care matematica studiază obiectele sale — deducția. Considerațiile care urmează furnizează cîteva elemente din care s-ar putea constitui expunerile profesorului pe această temă.

Într-o abordare inductivă, demonstrația constă în a verifica faptul că o anumită conjectură (un enunț al cărui adevăr dorim să-l demonstrăm, format din ipoteză și concluzie) despre o anumită mulțime de obiecte este adevărată pentru toate elementele acestei mulțimi.

Dacă mulțimea nu are un număr prea mare de elemente, abordarea inductivă poate constitui o demonstrație satisfăcătoare. Dacă însă, mulțimea are foarte multe elemente, s-ar putea să nu avem practic posibilitatea de a realiza verificarea conjecturii pentru fiecare dintre ele. Totuși, putem face acest lucru pentru un număr mare de elemente. Dacă, în timpul acestor verificări succesive, găsim un caz în care ipoteza și negația concluziei sînt adevărate, adică un contraexemplu, putem trage concluzia că însăși conjectura este falsă. Dacă nu găsim un contraexemplu, după un număr suficient de mare de verificări, sîntem tentați să credem că enunțul este probabil adevărat.

Totuși, rămîne întotdeauna o **suspiciune** că poate exista un contraexemplu printre cazurile pe care nu le-am luat în considerație. Se pune problema cum putem înlătura această suspiciune?

Ideea fundamentală pe care se bazează înlăturarea suspiciunii asupra existenței unui contraexemplu este **de a nu considera elementele mulțimii ca atare, ci de a le înlocui cu proprietățile lor comune**[4]. În felul acesta, folosind pentru verificare nu elemente individuale ale mulțimii, ci proprietățile comune tuturor elementelor mulțimii, posibilitatea unui contraexemplu este exclusă.

Se poate explica astfel, cum îndreptîndune atenția asupra unui element particular al mulțimii, în cazul nostru configurația care rezultă prin efectuarea desenului, îl considerăm un reprezentant al tuturor elementelor, adică nu luăm în considerație anumite proprietăți particulare ale sale, ci numai proprietățile despre care știm că sînt comune pentru toate elementele mulțimii respective. De asemenea, se poate explica de ce nu putem accepta ca o dovadă a adevărului unei propoziții geometrice, referitoare la o mulțime infinită de obiecte, faptul că se poate „constata" adevărul ei pentru cîteva cazuri. În adevăr, în aceste cazuri am putea să ne bazăm pe anumite proprietăți particulare, care să nu fie proprietăți ale tuturor elementelor mulțimii la care se referă propoziția.

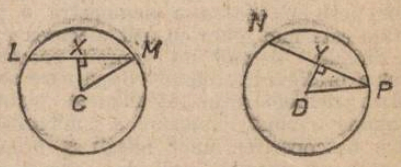
2. Forme de prezentare ale primelor demonstrații

Prima etapă în formarea capacității „de a construi demonstrații" nu poate fi decît punerea elevului în situația de a recepta, mai mult sau mai puțin activ, demonstrații elaborate. Prezentarea unei demonstrații se poate face sub mai multe forme, pe care le vom trece în revistă în cele ce urmează.

Forma cea mai uzuală este scrierea demonstrației sub formă de paragraf, și evident, aceasta este forma sub care dorim ca elevul să poată prezenta o demonstrație, la finalul instruirii.

Altă formă de scriere este aceea în care propozițiile, a căror succesiune formează demonstrația, și, argumentele care justifică validitatea acestor propoziții, sînt prezentate separat pe două coloane.

Exemplu. „În același cerc sau în două cercuri congruente, dacă două coarde sînt la distanțe egale de centru, atunci ele sînt congruente".



DEMONSTRAȚIE

	Propoziția	Justificarea
1.	$CM \equiv DP$	raze în cercuri congr.
2.	$CX \equiv DY$	ipoteză
3.	$\sphericalangle CXM \equiv \sphericalangle DYP$	unghiuri drepte
4.	$\triangle CXM \equiv \triangle DYP$	cazul 2 de congr. tr. drept.
5.	$XM \equiv YP$	laturi corespunz. în tr. congr.
6.	$LM \equiv 2\,XM$, $NP \equiv 2\,YP$	perpendic. din centru pe o coardă trece prin mijlocul ei
7.	$LM \equiv NP$	prop. (5) și (6)

Formele de a scrie o demonstrație prezentate pînă aici au defectul de a nu pune explicit în evidență cele trei etape ale principiului „modus ponens", adică cele două premise și concluzia. În scrierea pe două coloane, raționamentul $[p \text{ și } p \Rightarrow q] \Rightarrow q$ este prezentat inversat. Astfel, concluzia q, apare pe prima coloană a „propozițiilor", iar implicația pe coloana „justificărilor", prima premisă, p, nefiind pusă în evidență. Această situație nu este de natură să faciliteze înțelegerea modului cum se aplică principiul menționat și faptul că se prezintă întîi propoziția și apoi justificarea poate crea confuzii debutantului în studiul sistematic al geometriei.

Pentru a se înlătura neajunsul semnalat, se poate scrie demonstrația pe trei coloane[5], fiecare corespunzînd unui anumit moment p, $p \Rightarrow q$, q al principiului „modus ponens".

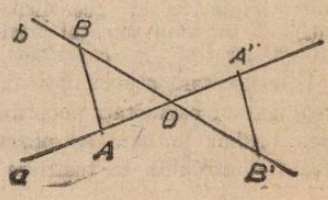
Exemplu.

Ipoteză:

a, b drepte concurente în O

$OA \equiv OA'$, $OB \equiv OB'$

Concluzia: $AB \parallel A'B'$, $AB' \parallel A'B$



[4] H. Sitomer, *Motivating deduction*, „The Math. Teach.", vol. 68, nr. 2, 1975.

[5] M. Shields, *Three-column proofs*, „The Math. Teach." vol. 71, nr. 6, 1978; G.I. Sarantev, *Asupra predării primelor elemente de geometrie în clasa a VI-a* (lb. rusă), „Matematika v škole", nr. 5, 1973.

	p	Dacă p, atunci q	q
1.	$\sphericalangle AOB$, $\sphericalangle A'OB'$ opuse la vîrf	Două unghiuri opuse la vîrf sînt congr.	$\sphericalangle AOB \equiv \sphericalangle A'OB'$
2.	$\sphericalangle AOB \equiv \sphericalangle A'OB'$ $OA \equiv OA'$ $OB \equiv OB'$	Două triunghiuri care îndeplinesc condițiile LUL L'U'L' sînt congr.	$\triangle AOB \equiv \triangle A'OB'$
3.	$\triangle AOB \equiv \triangle A'OB'$ $OB \equiv OB'$	În două tr. congr. la lat. congr. se opun ung. congr.	$\sphericalangle BAO \equiv \sphericalangle OA'B'$
4.	$\sphericalangle BAO$, $\sphericalangle OA'B'$ sînt ungh. alt. int. int. formate de dr. AB, A'B' cu sec. AA', $\sphericalangle BAO \equiv \sphericalangle OA'B'$	Dacă două drepte formează cu sec. ungh. alt. int. congr.; atunci dreptele sînt paralele.	$AB \parallel A'B'$

Scrierea pe trei coloane are avantajul de a clarifica elevului modul cum se construiesc raționamentele din care se compune demonstrația. În demonstrațiile mai ample, pe lîngă aspect, ne interesează structura de ansamblu a demonstrației, modul cum raționamentele, construite prin aplicarea principiului „modus ponens", se înlănțuie și se succed pînă la obținerea concluziei. Pentru a pune în evidență și această succesiune se poate scrie demonstrația sub forma unei diagrame.

În ceea ce privește modul de repartizare a utilizării acestor forme de a scrie o demonstrație, considerăm că la momentul inițial este indicat formatul pe trei coloane. După ce elevii s-au familiarizat cu tehnica construirii raționamentelor, se poate trece la formatul pe două coloane, pentru ca în final să se recurgă la diagrame și scrierea sub forma unui paragraf.

Deși aceste forme de scriere pot contribui la o mai bună înțelegere a demonstrațiilor, ele nu rezolvă toate dificultățile care apar în învățarea geometriei. Prezentarea demonstrațiilor sub o formă sau alta trebuie completată cu situații de învățare adecvate menite să formeze și alte deprinderi care intră în compoziția capacității de a construi demonstrații, decît cea de a sesiza aspectul logic. Aceste aspecte vor constitui obiectul unui alt articol.

Cercul de matematică

în viziune interdisciplinară

ELENA CALUDE
Școala generală nr. 50

TUDOR POPA
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

În ultimii ani asistăm la o activitate susținută de reînnoire a învățămîntului matematici începînd cu clasele primare pînă la cel mai înalt nivel. Un accent deosebit se pune pe rolul matematicii, deoarece această disciplină este cea care contribuie la formarea deprinderii de „a învăța să înveți" în așa fel încît să-ți poți însuși cunoștințe noi de-a lungul întregii vieți, a învăța să gîndești liber și critic, a învăța să te desăvîrșești în și prin muncă creatoare. [3] În felul acesta matematica contribuie la pregătirea pentru viață a elevului de azi, ceea ce reprezintă, de fapt, finalitatea vieții școlare.

În realizarea acestui deziderat o atenție deosebită trebuie pusă pe încadrarea matematicii în ansamblul celorlalte discipline de învățămînt; în caz contrar, elevul pierde sentimentul unității cunoașterii. Separarea exagerată a disciplinelor duce la separarea școlii de viață.

Crearea unei viziuni interdisciplinare asupra matematicii trebuie realizată treptat încă din primele clase. În acest sens, ne propunem să prezentăm o modalitate de a plasa unele cunoștințe matematice din clasele V-VI într-o viziune interdisciplinară prin cercul de matematică. Vom prezenta un model ex-

perimentat de autori la Școala generală nr. 50 din București.

În alcătuirea tematicii am pornit de la următoarele obiective:

1. Situarea problemelor de matematică într-o viziune interdisciplinară.

2. Legarea noțiunilor matematice de probleme practice, de experiența trăită de elevi.

3. Descoperirea și îndrumarea elevilor cu aptitudini matematice deosebite; pregătirea lor complexă pentru olimpiade.

4. Formarea spiritului de cercetare, dezvoltarea gîndirii creative, a spiritului critic și autocritic.

Elevii au fost selecționați în funcție de rezultatele obținute la învățătură (o primă triere) și în urma unei lucrări scrise din materia școlară (parcursă pînă la data înființării cercului). Din cei 30 de elevi care s-au prezentat pentru lucrare, 17 au fost selecționați pentru a participa la activitățile cercului de matematică la clasele V-VI. Ședințele cercului se desfășoară bilunar, au o durată de două ore cu o pauză de 20 minute. În această pauză elevii au prilejul să discute liber, urmînd ca după pauză, ei să ridice diverse probleme. Primele două ședințe de cerc sînt dedicate selecționării și organizării; elevii fac propuneri pentru tematica cercului, pentru modul de desfășurare a ședințelor. La stabilirea tematicii cercului, împreună cu elevii, se alege cîte un responsabil și un colectiv de trei — patru elevi care să răspundă de pregătirea temei. Pentru temele mai „pretențioase" (materiale mai dificile sau care nu sînt direct accesibile), conducătorii cercului au întocmit materiale explicative pe care le-au dat elevilor care se ocupau de pregătirea temelor respective.

Vom prezenta pe scurt cîteva puncte din metodologia ședințelor de cerc:

1. **Momentul organizatoric:** președintele cercului anunță tema, secretarul face prezența.

2. **Activitatea propriu-zisă:** a) prezentarea temei de către elevii care răspund de temă; discuții purtate între membrii cercului și grupul care a pregătit tema (neclarități, probleme propuse, legătura cu alte noțiuni); sau b) activități externe (vizitarea Liceului de matematică-fizică nr. 1 cu profil de informatică).

3. **Momentul critic-apreciativ:** observații, recomandări, aprecieri din partea membrilor cercului asupra modului de prezentare a temei; aprecieri din partea conducătorilor cercului.

4. **Momentul organizatoric final:** stabilirea sarcinilor pentru ședința următoare; discuții pe teme de matematică recreativă (curiozități științifice, un concurs fulger).

Prezentăm tematica generală a cercului, urmînd a da pentru unele teme detalii. (În paranteză facem trimiteri la unele materiale bibliografice utilizate.) Rezolvarea de probleme [11], [12]; Silogismele aristotelice și reprezentarea lor prin mulțimi [6]; Împărțirea cu rest; algoritmul lui Euclid; scheme logice [8], [11]; Baze de numerație; sistemul binar [2]; Probleme de tipul „unde este greșeala?" [4], [12]; Grafuri și ghicitori [9], [10]; Grafuri și jocuri [1], [9]; Grafuri și labirinturi [1], [9]; Numere prime; ciurul lui Eratostene [2], [11]; Construcția cu rigla și compasul a numerelor raționale [2]; Minicalculatoare [7]; Vizită la Oficiul de calcul al Liceului de matematică-fizică nr. 1 cu profil de informatică din București; Aplicațiile topografice ale geometriei (ședință de teren); Probleme cu conținut practic rezolvate cu ajutorul matematicii [11]

O analiză a tematicii cercului arată modul în care sînt reflectate în conținut obiectivele propuse inițial. Astfel, problemele mai dificile de teoria mulțimilor și de construcție a diverselor clase de numere au fost aprofundate pornind de la legăturile lor naturale cu logica și geometria. Astfel, diversele tipuri de judecăți aristotelice (în A, E, I, O) corespund unor relații între mulțimile care desemnează sferele conceptelor. De altă parte, introducerea numerelor și legarea lor de ecuații se face intuitiv, prin construcțiile geometrice cu rigla și compasul.

Un alt pas făcut în direcția viziunii interdisciplinare a matematicii este legarea unor noțiuni familiare elevilor (ghicitori, jocuri, labirinturi) de unele concepte matematice.

Legarea noțiunilor matematice de practică, de experiența de viață a elevilor s-a realizat prin numeroase teme. De exemplu, s-a stabilit cu ajutorul instrumentelor topografice înălțimea unor blocuri recent construite în vecinătatea școlii. În cadrul penultimei ședințe s-au rezolvat probleme de tipul următor:

1. O masă pătrată, a cărei latură este 1,10 m este prevăzută la capete cu două semicercuri. Care este suprafața acestei mese? Pentru acoperirea ei cu o față de masă se cumpără o pînză a cărei lățime este 1,40 m. Ce lungime de pînză este necesară, pentru ca la extremitățile mesei pînza să fie la fel de lungă?

2. Într-o bucătărie de 6 m lungime și 4,5 m lățime un faianțar are de placat cu faianță suprafața bucătăriei pînă la înălțimea de 1,50 m. O placă de faianță are dimensiunile 15×15 cm. În această bucătărie există o ușă cu dimensiunile 1×2 m și o fereastră de $1{,}80 \times 0{,}80$ m și baza ei se află la 90 cm de la podea. Calculați cantitatea de faianță necesară placării acestei bucătării.

3. Pentru prepararea clătitelor sînt necesare 3 ouă, 450 gr făină, 1 linguriță sare și 750 ml lapte. Ce cantități din fiecare aliment trebuie să folosească o gospodină care nu are la dispoziție decît 300 gr de făină?

Așa cum se sublinia în articolul „Cercul de matematică" [5] s-a urmărit crearea la elevi a stării de spirit problematice, de căutare, de

discernămînt critic atît prin antrenarea elevilor la prezentarea temelor, cît și prin stimularea lor pentru propunerea unor probleme, pentru descoperirea unor greșeli (formarea spiritului critic) în texte date, solicitarea unor exemple din mediul înconjurător în care se aplică noțiunile studiate. Astfel, în cadrul uneia dintre teme s-au propus următoarele probleme care aveau greșeli în demonstrații:

1. Se consideră b și c două numere naturale și $c \neq 0$; se notează $a = b + c$. Vom arăta că $a = b$.

Pornind de la: $a = b + c$ și înmulțind ambii membri cu $a - b$, obținem: $a^2 - ab = ab + ac - b^2 - bc$. Trecem a c în membru stîng: $a^2 - ab - ac = ab - b^2 - bc$. Dăm factor comun: $a(a - b - c) = b(a - b - c)$. Împărțim prin $a - b - c$: $a = b$.

Deci am arătat că un număr mai mare „a" este egal cu un număr mai mic „b". Care este greșeala conținută în demonstrație?

2. Se desenează pe o hîrtie cu pătrățele un triunghi isoscel cu baza 10 pătrățele și înălțimea 12 pătrățele.

Se decupează triunghiul în șase fragmente. Cele șase fragmente pot forma un nou triunghi care are aria doar de 58 de unități și nu de 60 de unități cît avea triunghiul de la care am pornit, deși nu s-a pierdut nici o unitate din triunghiul inițial. (A se vedea [4] pag. 138.)

3. Într-un trapez ABCD se poate arăta (printr-o demonstrație greșită) că suma celor două baze este nulă (a se vedea [12] nr. 11 din 1967, pag. 501).

Tematica relevă că activitatea cercului nu constă în introducerea unor noi noțiuni (se apelează doar la două concepte simple: graf și schemă logică) evitîndu-se aglomerarea elevilor, accentul punîndu-se pe latura formativă, pe latura problematică.

Problematica cercului se bazează în cea mai mare măsură pe programa școlară, astfel diverse teme sînt reluate și discutate fie dintr-o altă perspectivă, fie explicînd problemele care conduc la noțiunile respective (este cazul temelor VII, VIII, XIII, XIV).

Pe baza cererii elevilor am dedicat unele ședințe studierii unor probleme legate de tehnica de calcul (scheme logice, minicalculatoare). De asemenea, am efectuat cu membrii cercului o vizită la Oficiul de calcul al Liceului de matematică-fizică nr. 1 cu profil de informatică din București, unde s-au făcut mai multe demonstrații (în sala de pregătire a datelor, în sala calculatorului) și s-a descris fluxul de rezolvare a problemelor cu ajutorul unui calculator electronic. Mai mulți elevi și-au exprimat dorința să-și continue studiile într-un liceu cu profil de informatică.

O altă problemă care a stat în atenția conducătorilor cercului a fost și aceea a echilibrului între „recompensele" (într-un sens mai larg) care se pot oferi elevilor și cerințele care se formulează. Mai exact, este vorba de faptul că am avut o permanentă grijă în a crea motivații care să-i atragă pe elev[i] în studiul anumitor probleme (iar pentru elevii din școala generală jocurile, ghicitorile, problemele recreative, concursurile oferă mijloace eficiente), dar în același timp am pretins un efort continuu ce viza rezolvarea completă a tuturor problemelor puse în discuție. Accentuăm faptul că în rezolvarea problemelor am dat o importanță egală atît laturilor de descoperire, ingeniozitate și motivație, cît și celor de calcul sau de rutină. A neglija o latură în favoarea celeilalte poate avea efecte dintre cele mai nedorite.

BIBLIOGRAFIE

1. **C. CLAUDE, GH. PĂUN, Matematica. Instrument și punct de vedere**, Editura științifică și enciclopedică, București, (în curs de apariție)
2. **R. COURANT, H. ROBBINS, Ce este matematica? Expunere elementară a ideilor și metodelor**, Editura științifică, București, 1969.
3. **E. FAURE, A învăța să fii**, E.D.P., București, 1974 (un raport către UNESCO)
4. **M. GARDNER, Amuzamente matematice**, Editura științifică, București, 1968
5. **S. MARCUS, Cercul de matematică**, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1981, 34—35
6. **GR. V. MOISIL, Elemente de logică matematică și de teoria mulțimilor**, Editura științifică, București, 1968
7. **S. LUNGU, V. TĂRAN, M. ZNAMIROVSKI, Utilizarea calculatoarelor la lecțiile de matematică; N.C. TEODORESCU, S. KADAR** (coordonatori), **Matematica în învățămîntul gimnazial și liceal**, Societatea de științe matematice, 1979, 76—89
8. **G. MOLDOVAN, Scheme logice și Programe FORTRAN**, E.D.P., București, 1978
9. **O. ORE, Grafele și aplicațiile lor**, Editura științifică, București, 1965
10. **A. ROGOZ, Cimiliturile și rădăcinile invarianțelor grafematice; S. MARCUS, Semiotica folclorului. Abordare lingvistico-matematică**, Editura Academiei, București, 1975
11. **V. ȘTEFĂNESCU, M. ENACHE, T. POPA, Matematici contemporane. Nivel mediu și elementar**, Editura științifică și enciclopedică, București, 1979
12. **Gazeta Matematică. Seria B** (colecția 1970—1980)

Aplicații ale metodei analizei dinamicii contextuale în formarea noțiunilor gramaticale în gimnaziu

GABRIELA MITRĂNESCU

Procesul de formare a conceptelor gramaticale prin învățarea școlară este caracterizat prin două categorii de factori: 1) factori privind specificul disciplinei și 2) factori psihologici determinați de vîrsta elevilor.

1. **Specificul disciplinei.** Gramatica cuprinde concepte ce provin din intersecții de noțiuni diferite, care abia ele, la rîndul lor, pot avea un referènt obiectual sau tot relațional (provin din corelarea acestor noțiuni).

Datorită nivelului înalt de generalizare la care se află, conceptele gramaticale exprimă relații esențiale din limbă, relații ce se manifestă în toate compartimentele limbii, fiind implicate în orice discurs : natural sau științific, oral sau scris. Ele reprezintă sisteme complexe de organizare operațională, fiind întîlnite atît în limbajul natural, cît și în cel științific. Cu toate deosebirile substanțiale dintre limbajul natural și cel științific (cel natural creîndu-se în situații concrete, de comunicare, iar cel științific fiind creat odată cu formarea noțiunilor științifice), se poate susține că ambele exprimă aceleași relații esențiale din limbă: coordonare, subordonare, determinare. Limbajul natural este impregnat de semnificații conotative, în timp ce cel științific este atemporal, aspațial, impersonal. El poate exprima fenomene nonperceptive și relații predictive, dînd o altă accepțiune termenilor verbali deja însușiți, redînd judecata logică și raționamentul explicativ și cauzal.

Aceste două forme de limbaj prezintă și relații strînse: limbajul natural are o influență permanentă asupra celui științific, „acesta fiind preluat în procesul de comunicare de către categoriile semantice ale limbajului natural care-l deformează la tot pasul, adăugînd conținutului său noi elemente semnificative" [1], iar (și) ambele forme de limbaj au o structură gramaticală comună, funcții metalingvistice și denominative comune.

2. **Aspecte psihologice.** Formarea conceptului gramatical prezintă trăsături specifice față de celelalte discipline, conceptele gramaticale fiind abstracții ale abstracțiilor , ele necesitînd pentru formare, constituirea la elevi a unei combinatorici verbale[2]. Conceptele gramaticale nu se pot forma decît plecînd de la un anumit nivel de formalizare și ele se verifică prin concretul logic.

Studiile de psihologie educațională referitoare la formarea conceptului gramatical scot în evidență atît caracteristicile procesului de formare a lui, cît și dificultățile determinate de acestea. Astfel, noțiunile gramaticale consemnează relații între cuvinte stabilite pe baza unor reguli bine precizate în limbă [3].

O noțiune gramaticală presupune mai mulți parametri psihici: un anumit grad de generalizare, operarea conștientă cu noțiunea însușită și înțelegerea conținutului și relațiilor implicate în cunoștința dată, explicația cauzală [4].

Sub raport operațional, procesul de formare a noțiunii gramaticale la elevi necesită creșterea capacității de abstractizare și concretizare, mărirea flexibilității gîndirii[5].

Dificultățile în formarea acestor noțiuni se datoresc unor factori diferiți: aceeași entitate gramaticală poate fi ilustrată prin cuvinte diferite ca semnificație, varietatea mare a modelelor și schemelor gramaticale întîlnite în limbă, neînțelegerea relațiilor dintre categoriile sintaxei și morfologiei, trecerea de la un plan de rezolvare la altul[6]. Se semnalează, de asemenea, rigiditatea și mobilitatea tîrzie a noțiunilor gramaticale stocate în memorie.

La aceleași concluzii ajung și autori străini: gramatica ce se învață în școală este deficitară mai ales prin logicismul preluat din gramatica limbii latine, prin noțiuni confuze datorită descrierii logico-semantice a categoriilor, prin impermeabilitatea în ce privește înțelegerea funcțiilor limbajului [7].

Se semnalează, de asemenea, lipsa principală a relaționării noțiunilor gramaticale cu

restul noțiunilor, ignorarea calității limbajului copilului, comparativ cu cerințele gramaticii. Astfel, în limbajul elevilor ceea ce se dezvoltă este semnificația, ori aceasta are loc mai ales prin învățarea științelor care pot dezvolta semnificația unui cuvînt (fizică, chimie, anatomie, geografie) sau pot determina o formare de operații — clasificare, includerea claselor, tranzitivitate, (compunere-gramatică, aritmetică, botanică, zoologie [8].)

Analizînd impactul lingvisticii moderne asupra însușirii conceptelor gramaticale, E. Roulet afirmă că: „nimic nu permite să se afirme că sistemul de reguli elaborat de lingviști constituie nu numai o descriere a limbii, dar, de asemenea, o reprezentare a proceselor cognitive care intervin în însușirea și folosirea unei limbi" [9]. După Roulet, învățarea limbii ar trebui să cuprindă: cunoașterea mecanismelor de însușire a limbii după mediu și capacitatea individuală de vîrstă, prezentarea datelor lingvistice cele mai potrivite, alegerea de tehnici pedagogice potrivite de predare.

3. **Metodica.** Ca metode folosite în formarea unui astfel de concept complex, se cunosc, alături de metodele clasice (conversație, analiză, explicare), încercări de a ameliora procesul de însușire a noțiunilor gramaticale prin metoda instruirii programate [10] și prin programarea structurală și problematizare [11].

În cazul celei dintîi, elevul este pus în situația de a însuși algoritmi de lucru prin învățarea unor secvențe informaționale mixte — sintaxă împreună cu morfologie — urmărindu-se însușirea trăsăturilor noțiunii și totodată a funcțiilor sale prin studiul pe texte literare.

Cea de-a doua încercare prezintă structuri gramaticale formate prin calculul evenimentelor preferențiale ale sistemului noțional al gramaticii, structuri ce sînt formulate tot în termenii limbii literare.

Prin cercetarea noastră am încercat să aplicăm în învățarea școlară a conceptelor gramaticale o metodă inspirată din psiholingvistică: **metoda analizei dinamicii contextuale** [12]. Metoda analizei dinamicii contextuale (folosită pentru prima oară în învățarea școlară) înseamnă adaptarea la context și interpretarea faptelor de limbaj, a situației de comunicare concrete (din vorbire) în corelație cu toate condițiile în care are loc procesul de comunicare. Ea este aplicabilă printre altele și în domeniul studierii conceptelor gramaticale în funcție de nivelul de dezvoltare a gîndirii.

Din această prespectivă am studiat în cercetarea noastră următoarea **ipoteză:** utilizarea în formarea conceptelor gramaticale a metodei analizei dinamicii contextuale asigură dezvoltarea capacității de înțelegere a lor în contexte diferite și totodată determină înțelegerea universalității relațiilor gramaticale în toate subsistemele limbii: limbaj natural și limbaj științific. Metoda analizei dinamicii contextuale a fost folosită ca metodă de instruire în lecții experimentale la gramatică, aplicate unui număr de 65 de elevi între 13—13,10 ani din clasa a VIII-a a Școlii generale nr. 21 din București. Ea a constat în prezentarea dinamicii raporturilor din frază prin analiza acestora în contextul frazelor din limbaj natural și limbaj științific (fizică și ecologie).

Lecțiile experimentale au fost precedate de un pretest în care s-au urmărit:

a) stadiul de recunoaștere a cauzei unui fenomen descris prin forme lingvistice proprii manualului (la ecologie și fizică);

b) posibilitatea elevilor de a explica un fenomen ținînd seama de exigențele unor forme lingvistice deja învățate;

c) nivelul de acceptabilitate lingvistică a unor combinații de termeni din limbajul științific și limbajul natural.

Rezultatele pretestului au fost următoarele:

a) cauza unui fenomen este recunoscută în proporție de 58,40% din elevi la fizică și de 47,69% la ecologie;

b) explicarea prin subordonate a unui fenomen științific se realizează la 26,15% din elevi la fizică și la 13,86% la ecologie;

c) corectitudinea lingvistică a combinațiilor propuse este de 35,38% la fizică și de 36,98% la ecologie.

Ulterior pretestării s-au aplicat lecțiile experimentale care au avut ca obiective:

1) Instruirea elevilor cu privire la decelarea relațiilor necesare pentru înțelegerea comunicării în limbaj natural și limbaj științific (ecologie și fizică).

2) Instruirea elevilor cu privire la necesitatea organizării textului științific — analiza relațiilor esențiale în subsistemul „limbaj științific" față de sistemul limbii.

Lecția I a urmărit conștientizarea la elevi a caracteristicii de sistem a limbii scrise și vorbite și decelarea relațiilor esențiale în interiorul sistemului (coordonare, subordonare), după care a urmat instruirea elevilor cu privire la caracterul necesar al unor subordonate (cauzale și atributive) față de regen e. Instruirea a avut loc pe baza frazelor din limbaj natural și din limbaj științific — fizică și ecologie.

La începutul lecțiilor a fost creată „baza de orientare" [13] pentru formarea noilor noțiuni, prin reactivarea noțiunilor cunoscute elevilor din instruirea anterioară (frază, subordonată, coordonată, regentă). După aceasta a avut loc instruirea elevilor referitor la noțiunea de „relație necesară în frază". Metoda analizei dinamicii contextuale a fost folosită în studiul rezistenței sensului frazei după eliminarea succesivă sau schimbarea regentei și subordonatelor.

Lecția a II a a cuprins instruirea elevilor referitor la combinațiile lingvistice acceptate în domeniul limbajului științific comparativ cu limbajul natural, la formarea de unități lingvistice cu sens, cu accent asupra determinărilor atributive și crmpletive pe care le au

termenii ştiinţifici cu funcţie de subiect, predicat etc., în context.

Temele individuale au cuprins probleme ca: recunoaşterea relaţiilor de necesitate în fraze date din ecologie şi fizică, schimbarea unor subordonate din fraze pentru a se respecta sensul frazei la fizică şi ecologie (lecţia nr. 1); formarea unei propoziţii simple cu două substantive (care devin subiecte) din limbajul ştiinţelor menţionate, adăugarea la propoziţiile formate a unor determinante atributive şi completive adecvate (lecţia nr. 2).

După predarea celor două lecţii experimentale a fost aplicată o probă de control cu trei probleme, fiecare cu cîte două sarcini (în limbajul fizicii şi ecologiei).

Problemele probei au cuprins:

— alegerea de către elevi a subordonatelor ce se află în raport necesar cu regenta, dintr-un şir de subordonate date;

— sublinierea propoziţiei care arată cauza fenomenului descris (fizică şi ecologie);

— combinarea unei propoziţii simple date din cele două domenii cu atributele şi complementele potrivite.

Rezultatele acestei probe, comparativ cu pretestul, sînt prezentate în tabelul următor:

Problema	Domeniul	Pretest	Proba finală	t	Semnificaţie
I	fizică	58,46	98,83	4,99	$p < 0,001$
	ecologie	47,69	93,54	6,52	$p < 0,001$
II	fizică	16,15	80,64	6,56	$p < 0,001$
	ecologie	13,85	79,03	9,75	$p < 0,001$
III	fizică	35,38	66,12	3,64	$p < 0,001$
	ecologie	36,92	63,70	3,13	$p < 0,001$

Rezultatele de ansamblu arată că antrenarea capacităţilor de analiză ale elevilor în contexte din limbajul natural şi din limbajul ştiinţific (fizică şi ecologie) cu metode ce permit o viziune de ansamblu asupra noţiunilor gramaticale şi asupra funcţionalităţii lor duce la conştientizarea caracterului de sistem al limbii (indiferent ce parte a ei este folosită) şi la operaţionalizarea noţiunilor de gramatică studiate. Ele nu se referă la un corp de texte literare, ci pot fi întîlnite în orice act de comunicare. De asemenea, antrenarea structurilor lingvistice „acoperite" de aceste noţiuni poate influenţa pozitiv formarea conceptelor în domeniul ştiinţelor, fără a confunda gramatica cu logica enunţului ştiinţific. Necesară atît în limbajul natural cît şi în cel ştiinţific, studierea caracteristicilor ei facilitează atît înţelegerea noţiunilor gramaticale, cît şi înţelegerea enunţurilor ştiinţifice şi formarea capacităţii de argumentare ştiinţifică.

Rezultatele obţinute atestă trăsăturile pozitive ale metodei folosite: ea permite însuşirea noţiunilor gramaticale nu în contextul restrîns şi oarecum „artificial" al limbajului literar, ci pe baza limbajului natural şi limbajului ştiinţific;

— conduce la înţelegerea faptului că orice termen verbal poate aparţine unei categorii gramaticale şi că există anumite reguli de combinare a lor, comune tuturor formelor de limbaj;

— metoda are valenţe interdisciplinare, întrucît pe baza ei se poate realiza şi explicarea şi desfăşurarea raţionamentelor ştiinţifice care stau la baza legilor din ştiinţe, ceea ce duce la dezvoltarea limbajului ştiinţific şi la conştientizarea valorii categoriilor gramaticale pentru limbajul ştiinţific. Descoperirea relaţiilor dintre noţiunile lingvistice în limbajul ştiinţific poate determina o înţelegere mai profundă a proprietăţilor şi acţiunilor obiectelor descrise de ştiinţe.

Metoda permite elevilor să descopere dincolo de varietatea de manifestare a actelor de vorbire scheme principale şi relaţii esenţiale ce trebuie respectate pentru a se realiza comunicarea:

— analiza dinamicii contextuale duce şi la descoperirea modului de organizare a discursului (literar, oral şi ştiinţific);

— se facilitează pentru elevi operaţiile de generalizare, clasificare şi ierarhizare prin descoperirea intersecţiilor dintre nivelurile şi subsistemele limbii, asigurînd stabilitatea, funcţionalitatea şi transferul noţiunilor astfel formate;

— metoda folosită poate fi un factor favorizant pentru diferenţierea cauzei de condiţia fenomenelor descrise de ştiinţe, pentru a se înţelege conceptele de „posibilitate", „necesitate" etc.;

— ea educă gîndirea sistemică prin educarea capacităţii de a raporta noţiunile gramaticale la tot conţinutul textului învăţat (combinaţiile dintre categoriile lingvistice pot cuprinde întregul conţinut ştiinţific învăţat);

— constituie premisă pentru consolidarea şi verificarea înţelegerii noţiunilor studiate prin: folosirea analogiilor funcţionale dintre relaţiile din limbajul ştiinţific şi limbajul natural, utilizarea comparaţiei şi diferenţierii dintre cele două categorii, descoperirea

implicațiilor noțiunilor gramaticale în ansamblul comunicării, a rolului lor pentru înțelegerea comunicării în limbajul natural și limbajul științific, cunoașterea dependenței corectitudinii comunicării de folosirea adecvată a termenilor și relațiilor gramaticale.

Elevii ajung astfel la înțelegerea posibilităților limbii de a exprima orice conținut și a importanței folosirii adecvate a termenilor ei.

Învățarea conceptelor gramaticale prin metoda analizei dinamicii contextuale duce la înțelegerea caracterului de sistem al limbii, la formarea unui ansamblu coerent de cunoștințe asupra sistemului lingvistic și asupra funcționalității lui.

NOTE INFRAPAGINALE

1. **J. GREIMAS, Despre sens,** Edit. Univers, București, 1975, p. 16; 36—38.
2. **J. PIAGET, Structurile matematice și structurile operatorii ale inteligenței,** în: „Caiete de pedagogie", 1971, nr. 3, p. 321.
3. **A. CHIRCEV, V. PAVELCU** (sub. red.), **Psihologia pedagogică,** Edit. didactică și pedagogică, București, 1967, p. 233.
4. **P. GOLU, M. GOLU, Aspecte psihologice ale dificultăților întîmpinate de elevii claselor mici în însușirea cunoștințelor de gramatică și aritmetică,** în: **Studii și cercetări de didactică modernă,** Edit. didactică și pedagogică, București, 1967, p. 129—130.
5. **A. TUCICOV-BOGDAN, Abstractizare și concretizare în însușirea cunoștințelor de gramatică,** „Revista de psihologie", 1966, nr. 2.
6. **N. RADU, Învățarea programată (structurală) a gramaticii în clasele II-IV,** Edit. didactică și pedagogică, București, 1970, p. 52.
7. **G. COURT, La grammaire nouvelle à l'école,** P.U.F., Paris, 1968, p. 9.
8. **L. CHAMBORD, Il faut introduire la signification dans la grammaire,** în: „Cahiers pédagogiques", 1969, nr. 19.
9. **E. ROULET, Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues,** Fernand Nathan, 1972, p. 82.
10. **ST. RĂDULESCU, Instruire programată la limba română,** Edit. didactică și pedagogică, București, 1974.
11. **N. RADU, op. cit.**
12. **T. SLAMA-CAZACU, Introducere în psiholingvistică,** Edit. științifică, București, 1968, p. 137.
13. **I.P. GALPERIN, I.N. TALÎZINA, Studii de psihologia învățării. Teorie și metodă în elaborarea acțiunilor mintale,** Edit. didactică și pedagogică, București, 1975, p. 19.

Compunerea după tablouri, modalitate a instruirii prin descoperire

Prof. MIHAI MERTICARU Școala generală nr. 5., Piatra Neamț

După cum se știe, instruirea prin descoperire oferă elevului posibilitatea să emită ipoteze multiple și s-o aleagă pe cea plauzibilă, să găsească semnificații noi unor elemente ce urmează a fi ordonate și sistematizate, să exploreze pe planuri tot mai multe în necunoscut pînă la finalizarea într-o structură proprie a unor impresii etc. De aceea putem afirma că tipul de compunere amintit mai sus reprezintă terenul ideal pentru manifestarea strategiilor didactice creatoare.

Fără îndoială, tablourile ce ne stau la dispoziție în manual nu reușesc să dezvăluie în profunzime misterioasa realitate artistică pe care o conțin, dacă elevii nu sînt inițiați în perceperea acestui fenomen, dacă nu li se prezintă diverse albume de artă, dacă nu sînt conduși în expoziții și muzee în care se găsesc opere originale de autentică valoare artistică.

Cum se procedează?

În primul rînd, copiii trebuie învățați să citească pictura: „Normele după care se face observarea unui tablou sînt cele cunoscute. După observarea cadrului general al tabloului, se vor urmări pe rînd detaliile, începînd cu cele din primul plan și continuînd cu cele din planurile următoare. Se face, în felul acesta, o inventariere a secvențelor care alcătuiesc tabloul respectiv, stabilindu-se — în același timp — și succesiunea lor" [1].

Deducem deci că o operă de artă este alcătuită din mai multe planuri succesive. Ochiul neexersat nu observă decît planul din față care devine „transparent" numai pentru un ochi avizat. Cunoașterea prin descoperire se dovedește acum o modalitate ideală pentru a intra în posesia adevărurilor prin demersuri proprii, susținute de îndemnuri și întrebări cum sînt cele de mai jos:

— Desfătați-vă cu coloritul!

— Încercați să pătrundeți în psihologia personajelor!

— Observați fiecare detaliu în parte!

— Ce idei și sentimente urmărește să ne comunice artistul?

Pentru a răspunde unor asemenea imperative, e necesar să cunoască, măcar în parte, semnificația culorilor care îi ajută la citirea și înțelegerea mesajului operei de artă: **roșul** desemnează înflăcărarea, lupta, vigoarea, agresivitatea; **galbenul** oferă impresia de strălucire, prețuire, afecțiune; **verdele** indică speranța, odihna, mulțumirea; **albastrul** îndeamnă la meditație, înseamnă puritate spirituală, delicatețe; **violetul** semnifică durerea, tristețea; **albul** exprimă sinceritatea, liniștea, puritatea; **ne-**

grul ne transportă într-o lume de mistere, reprezentînd durerea, sobrietatea; — **oranjul** înseamnă veselie, dorință, exuberanță.

Multe alte semnificații rezultă din alăturarea culorilor. dar această problemă rămîne să fie dezlegată pe cont propriu sau în cadrul orelor de desen. În afara culorilor, semnificații diverse se pot primi de la linii și puncte, de la felul cum sînt ele dispuse în cadrul tabloului, probleme ce urmează a fi descoperite pe alte căi.

În felul acesta le atragem atenția că au în față o operă artistică, total diferită de o scenă asemănătoare pe care probabil au văzut-o în realitate, operă care reclamă o interpretare adecvată pentru a înțelege „monologul liric al autorului".

Tot cu titlu de curiozitate și de sarcină de lucru, de investigație, elevii mai trebuie să afle că, în compoziția operei, detaliile devin semnificative, faptele obișnuite dobîndesc forță de simbol, toate acestea în funcție de intenția autorului. Dacă n-ar fi așa, n-ar mai fi vorba de artă, ci de o copie a realității. Să observăm, de pildă, un tablou care reprezintă un copac: „Realitatea nu e copacul, ci imaginea copacului. Un pictor vede în natură un copac: îl vede luminos sau plin de umbre, puternic sau deformat și chinuit de furtună. Sînt calități ale copacului care constituie realitatea imaginii sale în pictură. Așadar, realitatea într-o pictură este reacția pictorului față de realitatea din natură: este prin urmare o realitate subiectivă" [2].

Ideea o găsim și la marele estetician englez Herbert Read: „pictînd un peisaj, artistul (și afirmația rămîne valabilă pentru orice act artistic) nu urmărește să descrie aspectul vizibil al peisajului, ci să ne comunice ceva despre peisajul contemplat. Acel ceva poate fi o observație sau o emoție pe care o împărtășim împreună cu artistul, însă cel mai adesea este vorba de o descoperire originală pe care artistul dorește să ne-o comunice" [3].

Limbajul pictural este deci alcătuit din raporturile de culori, forme, linii și lumini și se cere învățat în aceeași măsură ca și arta de a citi: „Ochiul nu ajunge în miezul operei dintr-o dată, ci pătrunde prin serii succesive de evoluții la care îl invită figurile din opera respectivă și, în felul acesta, devine conștient de tablou nu prin imaginea care este reprezentată acolo, ci dincolo de ea prin mișcarea reglată a formelor și culorilor care o alcătuiesc" [4].

Cu alte cuvinte, nu vedem nimic cu adevărat, pînă cînd nu înțelegem.

După asemenea discuții, elevii își dau seama că nu se mai află în fața unor ilustrații cu ajutorul cărora tovarășa profesoară îi ajuta să vorbească, ci în fața unei opere de artă care dispune de un limbaj polisemantic, de coloratură afectivă, de forță de sugestie și expresivitate.

Coroborînd aceste achiziții cu cele de la orele de desen, elevii se angajează spiritual să trăiască arta, înțeleg că aceasta „presupune o anumită detașare contemplativă, ca în fața unui lucru care trebuie privit sau ascultat, dar nu confundat cu viața însăși" [5].

Contemplînd și interpretînd cît mai multe tablouri, ei învață că **a picta** e aproape identic cu **a scrie** o poezie; înseamnă a crea o multitudine de înțelesuri, de semnificații, ceea ce amplifică rezonanța operei și-i sporește farmecul.

Familiarizîndu-se cu criteriile de valoare valabile pentru întreaga artă, elevul se familiarizează de fapt cu limbajul operei artistice care-i permite zborul fanteziei și-i oferă posibilitatea să-și construiască propria sa interpretare. El știe acuma că e necesar „să privească și dincolo de ceea ce vede și să străpungă cu ochii minții în sufletul pictorului" [6].

Ajungînd în acest stadiu, imaginația copiilor începe să lucreze cu febrilitate, „jocul" acesta îi pasionează ca întotdeauna și se străduiesc să găsească corespondențe cît mai îndepărtate, asociații cît mai îndrăznețe, idei cît mai originale. Totuși, pentru elevii începători ori mai puțin dotați se alcătuiește și un plan al unei asemenea compuneri:

I. Orientarea receptării

— identificați fiecare obiect în parte;

— observați personajele și dispunerea lor în cadrul tabloului: adică felul în care sînt grupate personajele și obiectele;

— examinați poziția personajelor, decorul în care se află, poziția obiectelor, tot ceea ce le deosebește sub raportul dimensiunilor, gesturilor și mimicii lor;

— observați natura și aspectul culorilor.

II. Interpretarea

— pornind de la ceea ce observați în primul plan al tabloului, încercați să deslușiți ce idei și sentimente urmărește să ne transmită artistul;

— observați și planul al doilea și încercați să motivați prezența acestor elemente;

— străduiți-vă să intuiți menirea cadrului natural în care sînt plasate personajele;

— ce vă sugerează distribuirea culorilor, raporturile dintre tonurile calde și tonurile reci?

— ce asociații de idei vă prilejuiesc diferitele elemente ale tabloului?

— care este impresia dominantă pe care v-o lasă tabloul?

— concluzii.

Desigur, multe alte elemente pot fi luate în considerație în alcătuirea acestui plan, după cum nu este obligatoriu să se răspundă la toate punctele.

Precizînd anumite repere, un asemenea plan urmărește pur și simplu să dea contemplatorului o idee despre principalele direcții pe care observația este chemată să le urmeze pentru a căpăta conștiința operei, asigurînd privirii o mai bună pătrundere și spiritului un mai bun discernămînt, așa cum se întîmplă în compunerea de mai jos:

Tabloul „Hora" de Theodor Aman reprezintă o scenă de gen din viața țăranului român, o manifestare colectivă de vitalitate, de plenitudine sufletească, de integrare a omului în natură.

Pe un fundal de peisaj de vară, seninătatea cerului, adîncimea lui limpede, soarele ce răspîndește în adevărate explozii de raze o lumină vie, verdele în diferite nuanțe ce abundă peste tot, imprimînd decorului o notă de prospețime și de optimism, toate ne apar într-o deplină concordanță cu chipurile vesele ale dansatorilor, luminate de bucurie, speranță într-o vreme mai bună, amplificînd, prin prezența lor, măreția momentului.

Amplasată în centrul tabloului, hora, mîndră ca o fecioară, se desface și se strînge, plutește ca o melodie lină, unduitoare, plină de frumusețe, tumultuoasă, exprimînd dragostea și încrederea omului în viață, în forța sa, dorința lui de a uita, măcar pentru o clipă, faptul că și-a sleit o săptămînă încheiată trupul pe moșia boierului pentru un pumn de mălai. Hora dezvăluie măreția și încrederea poporului în biruință, în fericirea de a fi slobod și stăpîn pe ceea ce a făurit, pe roadele strînse cu roua nesecată a frunții și a brațului brăzdat de muncă.

Bărbații, de o rară frumusețe fizică, îmbrăcați în straiele strămoșilor daci: cu cămăși albe, revărsîndu-se peste iții prinși în nojițele opincilor, și femeile, împodobite cu lungi marame de borangic, cu ii și fote în care au adunat toate florile cîmpului, toate păsările cerului — simbol al gustului lor ales, al simțului pentru frumos, al purității lor sufletești — și-au încleștat mîinile într-o unire trainică ca o răscoală îndelung mocnită, învăluind întreaga omenire, chemînd-o la libertate: chiar dacă trupurile le sînt biciuite, batjocorite, sufletul și năzuințele lor nu vor putea fi robite niciodată. În inima lor au zăgăzuit toată ura împotriva asupritorilor, au depozitat toată obida vieții, iar, „cînd nu vor mai putea răbda și foamea îi va răscula", vor ști să arate cît sînt de puternici.

Roșul fotelor, albul marămelor, bucuria din ochii privitorilor, lumina ce vibrează în adevărate simfonii pe chipurile dansatorilor, toate semnifică forța abia stăpînită, voioșia, încrederea într-un viitor al dreptății.

Un copilaș nevinovat se joacă printre firele gingașe de iarbă, căutînd cu naivitate elixirul fericirii. Alături, pe băncuță, se odihnesc un ulcior și o căniță, amintindu-ne de un nesecat izvor de apă vie, menit să sporească forțele celor înfocați de arșița jocului.

Pe margini, unii țărani se odihnesc în cerdacul casei mîncate de ani, cu ferăstruici cît palma, dar surîzătoare, contrastînd cu traiul mizer al românului obidit. Printre ei se află și bătrîni, poate autorii „Mioriței", ce privesc hora, retrăindu-și într-o clipă trecutul și descifrînd filozofia vieții și a morții.

Așa cum primăvara trezește cu o sărutare natura, astfel și acest neam de deseuți, jucînd mîndra horă, trezește în noi dragostea pentru obiceiuri și tradiție, pentru străbunii ce și-au înălțat continuu fruntile spre soarele ce ne luminează prezentul și viitorul.

Autoarele compunerii, două eleve din clasa a VI-a, au reușit să descopere nu numai acele proprietăți intrinseci ale tabloului, ci și altele rezultate din trăirea estetică în fața operei de artă. Ele dovedesc gust și înzestrare, sensibilitate artistică și capacitate de a vedea ceea ce nu este definit, reușind să se așeze sufletește pe aceeași lungime de undă cu autorul operei. Este tocmai ceea ce trebuie.

Privind hora, semnatarele compoziției citesc pe chipurile dansatorilor „încrederea omului în viață, în forța sa, dorința lui de a uita, măcar pentru o clipă, faptul că și-a sleit o săptămînă încheiată trupul pe moșia boierului" ... Iată o idee — și nu este singura de acest fel — care presupune cultură și imaginație, intuiție și capacitate de adaptare „la pictură pentru a constitui fidel tabloul, trecînd dincolo de ceea ce pictura îi furnizează, dar menținîndu-se în limitele posibilului pe care aceasta i le indică."[7]

Pentru a ajunge aici, sînt necesare anumite condiții, pe care cele două eleve le îndeplinesc: o anumită obișnuință în frecventarea operelor de artă, îndrăzneală în afirmarea opiniilor, spontaneitate, simț al măsurii, intuiție și — esența acestora — gustul.

Aceste condiții reprezintă de fapt cîteva, dacă nu cele mai importante obiective ale educației estetice, în general, și ale educației creativității, în special. În acest tip de compunere, intuiția și capacitatea de investigație se întrepătrund cu cunoștințe din variate domenii care se cer modelate într-un limbaj propriu, aici libertatea imaginației și bucuria estetică se întîlnesc cu rațiunea și sensibilitatea.

BIBLIOGRAFIE

1. **Serdeanu Ion, Posibilități și modalități de realizare a caracterului formativ al compunerilor la clasele I—IV** (în **Studii de metodică a limbii și literaturii române**, coordonator, Alexandru Boțin, Editura didactică și pedagogică, București, 1974, p. 162 — 163.)
2. **Venturi Lionello, Cum să înțelegem pictura**, Editura Meridiane, București, 1978, p. 213.
3. **Read Herbert, Semnificația artei**, Editura Meridiane, București, 1969, p. 125—126.
4. **Berger René, Descoperirea picturii**, Editura Meridiane, București, 1975, volumul III, p. 41.
5. **Pascadi Ion, Arta de la A la Z**; Editura Junimea, 1978, p. 13.
6. **Venturi Lionello, opera citată, p. 214.**
7. **Ingarden Roman, Studii de estetică**, Editura Univers, București, 1978, p. 220.

Învățarea matematicii prin lucru în grup

Prof. IONIȚĂ RADU, Școala generală Văleni-jud. Olt
Prof. RODICA CAZANGIU, Școala generală nr. 2 Drăgănești-Olt

1. **În contextul larg al renovării tehnologiei didactice,** lucrul în grup reprezintă una dintre modalitățile cele mai frecvent utilizate pentru organizarea și desfășurarea activității de predare-învățare.

În problematica largă a lucrului în grup o temă centrală o constituie avantajele și importanța folosirii acestei metode de lucru, privite atît din punctul de vedere al elevilor, cît și al profesorului.

S-a relevat că lucrul în grup contribuie la achiziționarea unor cunoștințe bogate, profunde și durabile, îmbogățește motivația învățării prin apartenența la un grup și prin conștientizarea responsabilităților în cadrul grupului, suscită, dezvoltă și menține interesul pentru învățătură, obișnuiește pe elevi să colaboreze, să discute, să-și apere punctele de vedere proprii. O influență deosebită o exercită lucrul în grup asupra creativității și productivității gîndirii elevilor.

Ideile bune generează alte idei bune, ideile eronate sînt mai precis, mai rapid reperate și eliminate, argumentarea pentru a convinge este mai limpede, mai coerentă, mai exigentă. W. OKON, pedagog polonez, referindu-se la eficiența învățării prin lucrul în grup, ajunge la concluzia că, lucrul în grup dezvoltă motivația pozitivă a învățării, contribuie la acumularea unor cunoștințe mai profunde și mai temeinice, înfrînge tendințele egoiste ale unor elevi, temperează pe cei impulsivi și încurajează pe cei timizi. Activitatea pe grupe permite, cînd acestea sînt mici, aplicarea unor metode de lucru specifice învățămîntului individualizat, adaptarea procesului de instrucție și educație la particularitățile elevilor și mai ales diferențierea muncii în cazul în care grupele sînt eterogene.

Lucrul în grup permite și formarea unor trăsături moral-cetățenești ca: solidaritatea, prietenia, intrajutorarea, respectul, dorința de cooperare și de încredere în forțele proprii.

Pe lîngă aceste multiple avantaje lucrul în grup are și puține dezavantaje: criza de timp în cadrul orelor afectate tratării anumitor subiecte, superficialitatea unor membrii ai grupurilor care așteaptă totul de la ceilalți. Pentru a contracara și elimina aceste consecințe este nevoie de o subtilă strategie în abordarea și în susținerea lecțiilor care se pretează la această modalitate didactică.

2. **Problemele ce se impun în cadrul strategiei** activității pe grupe și de care depinde succesul activităților desfășurate în acest mod sînt următoarele:

— Constituirea grupelor, componența și organizarea lor.

— Obiectivele și conținutul activității.

— Caracteristicile relației profesor-elevi, rolul pedagogului în conducerea activității.

— Particularitățile metodologiei didactice.

Cu privire la numărul membrilor unui grup de lucru, inițiatorii metodei (Cousinet, Petersen, Narly) cît și cei care au preluat și dezvoltat ideile lor (Freinet, Dottrens, Okon) susțin că numărul ideal (formulă optimă) de membrii este de 5—6 (6—7, Ion T. Radu).

Numărul elevilor dintr-un grup de lucru poate fi variabil în funcție de dificultățile sarcinilor de rezolvat de condițiile materiale ale clasei (numărul și poziția meselor de lucru sau cantitatea de material didactic), de obișnuința elevilor și de experiența profesorului în a utiliza lucrul în grup. Personal am utilizat lucrul pe grupe de 4—5 elevi așezați în bănci vecine înainte de începerea orei.

Am constatat de asemenea că cele mai bune rezultate ale acestui mod de lucru se obțin cu elevii claselor a VII-a și a VIII-a, dar și la clasele mai mici pot fi obținute rezultate mulțumitoare.

Cu privire la modalitatea de alegere a membrilor unui grup, se recomandă alcătuirea lor avîndu-se în vedere preferințele elevilor și obiectivele urmărite, alcătuindu-se grupe omogene (de același nivel) sau eterogene (cu nivel diferit). Pe baza practicii, am observat că organizarea grupelor nu ridică probleme dacă cunoaștem bine colectivul de elevi pe care-l grupăm și dacă ținem seama de conținutul concret al activității grupului.

Pentru rezolvarea unor sarcini unitare, deci unice pentru toate grupele, am alcătuit grupe eterogene din elevi diferiți ca pregătire și posibilități intelectuale, numind pe cel mai bun la matematică responsabil sau șef de grupă, sau lăsîndu-i pe membrii grupei să-l aleagă.

Am căutat să existe un echilibru relativ stabil de forțe între grupe sugerîndu-le constituirea. Pentru rezolvarea unor sarcini diferențiate am organizat clasa în grupe omogene, din elevi apropiați ca pregătire și capacități intelectuale, explicînd elevilor motivele acestei organizări și caracterul de provizorat al ei, elevii putînd trece dintr-o grupă în alta care rezolvă teme mai dificile și mai complexe.

Constituirea în interiorul clasei a unor grupe de lucru pe criteriul capacităților elevilor este practicată pentru a răspunde nevoii de adaptare a activității la posibilitățile diferite ale elevilor.

Activitatea pe grupe la matematică se practică pentru îndeplinirea mai multor sarcini didactice:

— efectuarea unor exerciții de repetare și control vizînd consolidarea unor mecanisme și utilizarea cunoștințelor în rezolvarea de probleme teoretice sau îndeplinirea unor activități practice.

— dobîndirea unor noi cunoștințe.

— efectuarea unor lucrări practice pe teren sau în clasă, compuneri de probleme și exerciții, întocmiri de grafice.

— rezolvări de exerciții și probleme recapitulative.

Trebuie subliniat faptul că activitatea pe grupe este strîns corelată cu metodele active, participative, care incită la căutare, la descoperire (problematizarea, dezbaterea colectivă, reflecția personală etc.)

Activitatea desfășurată pe grupe este o activitate independentă, care impune o îndrumare pedagogică, deosebită, o intervenție discretă, plină de tact și de măsură din partea educatorului.

Actul îndrumării pedagogice prezintă două faze:

— Proiectivă (îndrumarea făcută înainte de începerea lucrului). Profesorul stabilește sau sugerează (după natura temei) conținutul activității, modul de redactarea a lucrării, interpretarea datelor, formularea concluziilor. Îndrumarea proiectivă se face cu întreaga clasă, cînd se lucrează pe grupe eterogene deci cu aceeași sarcină de lucru fiecare sau separat în cazul lucrului pe grupe omogene, cu teme de lucru diferențiate.

— Paralelă (îndrumarea făcută pe parcursul desfășurării activității). Profesorul urmărește, controlează bunul mers al activității, acordă sprijin grupelor în depășirea dificultăților de informare și interpretare a datelor.

Comunicarea sarcinii de lucru (probleme, exerciții, lucrare practică etc.) am făcut-o prin scrierea pe tablă, cînd a fost aceeași pentru toate grupele și prin distribuirea unor fișe de lucru (corespunzătoare numărului de grupe) în cazul temelor diferențiate.

Este indicat a se prezenta grupelor un evantai larg și variat de sarcini, astfel încît membrii grupului și grupele însele să efectueze și să rezolve rînd pe rînd mai multe tipuri de sarcini.

Uneori unele grupe termină mai repede sarcina de lucru și pentru acestea trebuie să avem fișe cu noi sarcini, alteori se întîmplă ca întreaga oră să fie insuficientă pentru ducerea la bun sfîrșit a activității. În oricare situație, după rezolvarea sarcinilor propuse trebuie să urmeze cu necesitate o etapă de evaluare a rezultatelor obținute de fiecare grup, în fața întregii clase. Prezentarea soluțiilor și a modului de rezolvare o face un reprezentant al grupei desemnat de membrii acesteia și care nu trebuie să fie mereu același.

În cele ce urmează vom prezenta modul de desfășurare a cîtorva lecții de matematică utilizînd ca modalitate tehnologică lucrul pe grupe:

Lecție de algebră la clasa a VIII-a

Subiectul: „Operații combinate de adunare, scădere și înmulțire a polinoamelor"

— Clasa este organizată pe grupe omogene (trei grupe bune, două de valoare medie și două grupe mai slabe) pentru sarcini diferențiate.

— Pentru operativitate am pregătit dinainte trei tipuri de fișe de lucru (pentru fiecare grupă cîte una, deci în total 7) pe care le-am distribuit elevilor:

Fișa nr. 1. *(destinată celor două grupe mai slabe)*

— Amintiți-vă regulile de efectuare a operațiilor cu polinoame și ordinea efectuării operațiilor.

— Cum veți proceda pentru efectuarea calculelor în exercițiile: $A(B\ C-D)$

$(A\ B-C)(D\ E-F)$

$AB\ CBE\ -FG$

unde literele reprezintă polinoame

— Efectuați operațiile:

$a(a^2+2ab-b^2)$; $(a+b-c)(a-b)$; $(a+b)+(a-b)-(a+b)$;

Fișa nr. 2 *(destinată celor două grupe de mijloc)*

— Literele mari din expresiile de mai jos reprezintă polinoame .

De ce veți ține seama și cum veți proceda pentru efectuarea calculelor?

$A(B+C)$;

$AB-BC;\ A$

— Să se efectueze operațiile:

$(a^2+3ab-b^2)+(-3a^2+6ab+5b^2)-(-5a^2+7ab-5b^2)$

$(a^2-5ab+b^2)\ (a^3-6a^2b+2ab^2-5b^3)$

Fișa nr. 3 *(destinată celor trei grupe bune)*

— Rezolvați exerciții de tipul: $(A-B)(C-D)$; $A(BC+DE)$

unde literele reprezintă polinoame.

— Să se efectueze operațiile:

$[2x-y-(x+2y)][3x-2y-(2x-3y)]$

$(2a-b)[(4a+b)a+b(a+b)]\ x^2$

$(4x^2-12xy+9y^2)(2x+3y)(4x^2+12xy+9y^2)(2x-3y)$

Grupa care reușește să termine mai repede primește o fișe cu exerciții cu nr. de ordine superior. Pentru grupele mai bune am avut pregătite două fișe de dezvoltare. Exercițiile sînt diferențiate în privința gradului de dificultate, dar urmăresc același scop.

Polinoamele au fost alese astfel încît să conducă la rezultate simple. În timpul desfășurării activității am urmărit în special grupele slabe, atrăgîndu-le atenția la timp asupra greșelilor. După terminarea activității de bază s-a trecut la verificarea și aprecierea rezultatelor.

Lecție de matematică la clasa a VIII-a (recapitulare prin probleme)

– Clasa este organizată pe grupe eterogene.

– Se indică tema de lucru: Problema nr. 19 pg. 135 din manualul de algebră.

Se dă sistemul:

$$\begin{cases} \dfrac{x+1}{5} + \dfrac{y-1}{2} = 2 \\ \dfrac{2x+1}{3} - \dfrac{3y+11}{4} = -2 \end{cases}$$

Soluția sistemului (x,y) reprezintă în dm., raza și înălțimea unui con. Se cere:

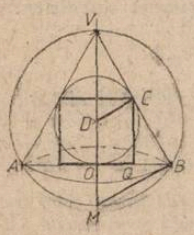
a) Aria și volumul conului

b) Aria și volumul sferei înscrise și circumscrise.

c) Aria și volumul cilindrului echilateral înscris în con.

Se recomandă elevilor să rezolve mai întîi sistemul, apoi să-și împartă munca între membrii grupei (diviziune a muncii) după posibilități, luînd spre rezolvare cele trei puncte. Am recomandat elevilor să colaboreze atît la construcția figurilor, cît și pentru determinarea elementelor, urmînd apoi să lucreze independent. În final toți membrii grupei trebuie să știe rezolvarea problemei.

Îndrumarea paralelă a fost necesară aproape la toate grupele pentru depășirea unor dificultăți. Majoritatea aveau figurile de mai jos pe caiete, dar deși discutau și căutau intens nu găseau soluții.



Deși calea de a afla raza sferei înscrise din asemănarea triunghiurilor dreptunghice era bună și proporționalitatea laturilor bine scrisă nu puteau merge mai departe. Sfătuindu-i să exprime pe VO în funcție de VD și raza sferei, acest prag a fost depășit. Pentru aflarea razei sferei circumscrise, i-am ajutat să completeze figura prelungind VD și unind punctul de intersecție M cu punctul B.

VM a fost determinat de unele grupe prin teorema catetei, de altele prin teorema înălțimii din triunghiul VBM. Același lucru s-a petrecut și pentru aflarea elementelor cilindrului echilateral.

Îndrumîndu-i cum să exprime pe QB, elevii au reușit să afle raza și înălțimea cilindrului.

După terminarea lucrului, patru reprezentanți de grupe au expus modul de rezolvare în fața clasei fără refacerea calculelor spunînd rezultatele obținute.

Lecție de geometrie la clasa a VII-a (predare-învățare)

Subiectul „Teorema catetei, teorema înălțimii, teorema lui Pitagora"

– Clasa este organizată pe grupe eterogene.

– Se anunță subiectul și scopul lecției, scriindu-le pe tablă:

Teorema catetei, teorema înălțimii și teorema lui Pitagora.

– Stabilirea unor relații metrice (se explică sensul cuvintelor) în triunghiul dreptunghic.

– Prin discuții se reîmprospătează (actualizează) cunoștințele de care vor face uz elevii. Trebuie să ne asigurăm că elevii cunosc bine cazurile de asemănare ale triunghiurilor, noțiunea de medie proporțională, de proiecție a unui segment pe o dreaptă și mai ales să știe să scrie corect proporționalitatea laturilor triunghiurilor asemenea.

– Se desenează apoi pe tablă un triunghi dreptunghic ABC ducîndu-se înălțimea AD pe ipotenuza BC. Cîte triunghiuri apar pe figură? Se colorează cu cretă conturul celor două din interiorul triunghiului ABC.

Sarcina de lucru pentru grupe:

– Comparați triunghiurile în privința asemănării și scrieți proporționalitatea laturilor lor.

– Observați rapoartele șirurilor obținute și scrieți, utilizînd proprietatea fundamentală a unei proporții, relațiile ce vi se par deosebite.

În timpul lucrului am dirijat cercetările elevilor urmărind modul de redactare a lucrării. La unele grupe am intervenit pentru a-i ajuta să justifice asemănarea triunghiurilor formate de înălțime (două unghiuri care au același complement sînt egale).

După ce majoritatea grupelor au găsit relațiile am folosit tabla pe care reprezentanții cei mai buni le-au scris. Efortul colectiv următor s-a centrat asupra fixării lor prin exprimare verbală și înregistrare vizuală (triunghiul dreptunghic ABC putînd fi așezat în orice poziție). S-a stabilit apoi cum se determină unul din segmente cînd cunoaștem pe celelalte două. Am propus mai departe elevilor să adune relațiile exprimate de cele două teoreme, membru cu membru și să interpreteze relația găsită. S-a ajuns astfel la teorema lui Pitagora. S-au făcut apoi aplicații numerice la tablă.

Modalitatea de lucru pe grupe dă foarte bune rezultate în efectuarea unor lucrări practice (ridicarea unui plan, măsurarea înălțimei unui corp, trasări de drepte și unghiuri pe teren, măsurarea și determinarea perimetrelor și ariilor unor figuri plane, construirea de desfășurări ale corpurilor geometrice, determinări de arii și volume).

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE PRIN SCHIMBURI DE EXPERIENȚĂ

Casa personalului didactic — centru metodologic de difuzare a experienței înaintate în școli

Prof. ANTON LAURENȚIU, directorul Casei personalului didactic — Olt

Activitatea instructiv-educativă, experiența tuturor cadrelor didactice demonstrează, fără îndoială, că în condițiile actuale perfecționarea este un proces obiectiv, complex și realizabil.

Această sarcină majoră ce direcționează întreaga noastră activitate de pregătire și perfecționare este formulată cu profunzime, claritate politică și pedagogică de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu: „Cred că nu este necesar să demonstrez că studiul, învățătura nu se termină odată cu obținerea diplomei. Numai în măsura în care cadrele didactice, ca, în general, toți oamenii muncii se vor preocupa de continuarea studiului, transformînd învățătura într-un proces permanent, numai în această măsură vom reuși să creăm un om înaintat, vom putea soluționa problemele complexe pe care le ridică edificarea socialismului, dezvoltarea științei și culturii".

Experiența pozitivă și rezultatele deosebite obținute de multe educatoare, învățători și profesori în aplicarea noii tehnologii didactice, în realizarea unor lecții active, cu o orientare prioritar formativă, orientarea activității de conducere din unele școli generale și licee către problemele fundamentale ale unei conduceri științifice, integrarea procesului instructiv-educativ în activitatea de cercetare și producție, folosirea eficientă a bazei didactico-materiale, pregătirea tineretului școlar prin muncă și pentru muncă — sînt cîteva aspecte care au stat la baza activității noastre pentru direcționarea întregii munci de perfecționare a personalului didactic.

Am considerat că punerea în evidență a tot ceea ce este înaintat și valoros în activitatea de la clasă și din afară de clasă a unor cadre didactice este o formă de stimulare și de angajare și a altor educatoare, învățători și profesori pentru obținerea unor rezultate superioare în munca de instruire și educare a elevilor noștri.

Realizarea acestei idei printr-o serie de modalități specifice presupune înainte de orice **cunoașterea temeinică a activității fiecărui cadru didactic, a rezultatelor obținute, a gradului de informare, a capacității de selecție și transpunere a acestor informații în munca cu elevii.** Activitatea de îndrumare și control — inspecțiile în brigadă, inspecțiile speciale și tematice, examenele pentru obținerea gradelor didactice, rezultatele la concursul de intrare în oraș, examenele de admitere în treapta I și a II-a și în învățămîntul superior, ori încadrarea absolvenților în producție, sînt tot atîtia parametri de evaluare a activității cadrelor didactice. În acest sens, experiența noastră este pozitivă. **Inspectorul de specialitate are pentru fiecare cadru didactic coordonatele activității lui, eficiența aplicării unor metode de învățămînt, aprecieri asupra relației cu clasa, cu elevii, preocupări pentru realizarea unui învățămînt practic-aplicativ, pentru cercetare etc.** Și toate aceste „date" stau la dispoziția Casei personalului didactic și inspectorului de specialitate, pentru organizarea unor schimburi de experiență, a unor sesiuni de referate și comunicări, a elaborării buletinelor de informare și documentare, a unor lucrări de sinteză.

În cadrul cercului pedagogic, lunar, al directorilor de școli am organizat schimburi de experiență la unitățile școlare:

Liceul agroindustrial Scorniceşti, liceele de matematică-fizică Slatina şi Caracal, liceul cu profil de biologie-chimie şi textil, şcolile generale nr. 5, 7, 8 Slatina, Proaspeţi, Curtişoara, Teslui, Colonești, Studina. Aceste acţiuni s-au soldat cu rezultate apreciabile în diferite sectoare ale activităţii instructiv-educative.

La Liceul agroindustrial din Scorniceşti, de pildă, rezultatele în activitatea de integrare a şcolii cu cercetarea şi producţia sînt deosebite. Elevii de liceu îşi desfăşoară activitatea de instruire practică în atelierele întreprinderilor — S.M.A., I.A.S., Întreprinderea de piese şi subansamble auto, Fabrica de confecţii, Întreprinderea de conserve, Complexul avicol, lotul experimental etc. În aceste ateliere **elevii primesc sarcini de producţie, sînt organizaţi pe echipe ca în orice întreprindere economică. Întreprinderile unde elevii îşi desfăşoară activitatea practică sînt considerate,** prin sprijinul pe care îl acordă liceului, prin asistenţă tehnică — **întreprinderi ale unităţii de învăţămînt.** Elevii cunosc acest aspect, iar din punct de vedere educativ rezultatele sînt remarcabile. Spre exemplu, la Complexul avicol, elevii au în primire şi răspund de întreaga producţie (linia tehnologică de tăiere a puilor), la abator răspund de întregul flux tehnologic. Aceeaşi organizare există şi la Fabrica de conserve, la atelierul de croitorie din cadrul Întreprinderii de confecţii. În acest an elevii liceului au avut în acord global 800 ha porumb — practic întreaga suprafaţă a cooperativei agricole de producţie. Activitatea elevilor s-a reflectat în realizarea planului de producţie cu mult peste cifrele planificate — aproximativ 2.000.000 lei.

Realizările obţinute îşi găsesc motivaţia în modul de organizare a activităţii elevilor, în cointeresarea lor. Astfel, pentru cele două săptămîni de activitate din primăvară şi toamnă elevii liceului au primit suma de 1.600 lei fiecare. **Am apreciat că activitatea practică a elevilor nu a fost concepută numai ca o activitate social-utilă, ci în aceeaşi măsură o activitate de cunoaştere, de cercetare, de urmărire în procesul muncii a problemelor teoretice însuşite în activitatea de la clasă.**

Pe lotul experimental elevii Liceului agroindustrial din Scorniceşti au studiat, sub îndrumarea inginerilor, maiştrilor, profesorilor de specialitate, o serie de probleme de mare actualitate în agricultură: soiurile de mare productivitate, soiurile de cereale ce se adaptează cel mai bine în condiţiile pedoclimatice ale cooperativelor agricole de producţie din Consiliul unic agroindustrial-Scorniceşti. Toate aceste rezultate ne-au condus la organizarea unui fructuos schimb de experienţă cu toţi directorii liceelor din judeţ, chiar în perioada de practică din această toamnă, iar în luna noiembrie, pe baza acelorași considerente, un schimb de experienţă cu directorii liceelor agroindustriale din întreaga ţară (organizat de Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului şi Ministerul Agriculturii şi Industriei Alimentare).

Schimbul de experienţă de la această unitate de învăţămînt a dat posibilitatea directorilor de licee din judeţul nostru şi directorilor liceelor agroindustriale din întreaga ţară să aprecieze că **modul de organizare a activităţii practice, de integrare permanentă a elevilor în munca productivă se reflectă în încadrarea absolvenţilor în producţie, în meseria pentru care au fost pregătiţi în trapta I şi a II-a.** Este important de subliniat că în toată perioada de cînd funcţionează liceul toţi elevii încadraţi în producţie şi-au păstrat locurile de muncă şi şi-au realizat planul de producţie în totalitate.

Cu directorii şcolilor generale am ţinut un cerc pedagogic cu tema: „Grădina şcolii — model de gospodărire a pămîntului", la şcolile generale din Proaspeţi, Curtişoara, Teslui, unităţi cu rezultate deosebite în organizarea activităţii practice pe loturile şcolare.

Rezultatele acestor şcoli au stat la baza orientării directorilor şi profesorilor de biologie din unităţile de învăţămînt ale judeţului nostru pentru organizarea pe baze ştiinţifice a activităţii pe loturile şcolare, a gospodăririi pămîntului din grădina şi curtea şcolii, a legării teoriei de practică

Directorii de la cursurile de perfecţionare au planificate activităţi practice la liceele ind. nr. 1,2-Slatina, textil nr. 1 Balş, la şcolile generale nr, 2, 5, 7, 8 Slatina, Slătiora, Brebeni, şcoli care au rezultate bune în activitatea de conducere ştiinţifică, în organizarea activităţii practice în atelierele uzinale şi şcolare, în activitatea de perfecţionare a cadrelor didactice, de încadrare a absolvenţilor în producţie etc.

Un bogat material — care exprimă pregătirea de specialitate a cadrelor didactice, experienţa într-un anumit domeniu al activităţii profesionale şi metodice, concluziile unor experimente — este concentrat în lucrările elaborate în vederea obţinerii gr. I în învăţămînt. La Cabinetul de informare şi documentare de la Casa personalului didactic sînt prezentate ca materiale documentare şi pentru valorificarea unor metode şi procedee deja experimentate în activitatea instructiv-educativă peste 150 de lucrări ale educatorilor, învăţătorilor şi profesorilor din judeţul nostru.

Prin activul obştesc am studiat aceste lucrări, iar acele aspecte ce pot şi trebuie să fie cunoscute de personalul didactic au fost consemnate în buletinele de informări elaborate prin Casa personalului didactic. Prin valorificarea lucrărilor de gr. I am elaborat mai multe buletine pe diferite teme: „Modernizarea predării matematicii la clasele I—IV", „Valorificarea conţinutului educativ al textului literar pentru educarea moral-cetăţenească, patriotică şi revoluţionară a elevilor", „Formarea deprinderilor de scriere corectă", „Modalităţi de îmbogăţire şi activizare a vocabularului elevilor" etc.

Cadrele didactice — educatoare, învățători, profesori, ingineri — cu preocupări pentru cercetarea unor aspecte metodice și de specialitate sînt sprijinite în organizarea și realizarea cercetării, în întocmirea lucrării și în prezentarea acesteia. Pentru prezentarea concluziilor unor asemenea preocupări am organizat mai multe sesiuni de referate și comunicări, simpozioane, dezbateri etc. În anul școlar 1980/1981 în cadrul acestor sesiuni și simpozioane au fost susținute peste 800 de comunicări, multe prezentînd interes științific și metodic deosebit.

Cunoaștem preocuparea cadrelor didactice pentru introducerea în activitatea lor instructiv-educativă a unor elemente de pedagogie și metodică modernă, de experimentare a unor metode și procedee în vederea realizării unor lecții active, care asigură o însușire conștientă și temeinică a cunoștințelor, de accentuare a caracterului practic-aplicativ al procesului de învățămînt.

Activitatea de cercetare, de integrare a noului în activitatea cu elevii a fost îndrumată de Inspectoratul școlar și Casa personalului didactic, prin **fixarea unei tematici de cercetare,** a unor teme prioritare, **cu implicații în modernizarea procesului instructiv-educativ, în creșterea calității procesului de învățămînt. în dezvoltarea economico-socială a județului Olt,** a localității respective.

Enumerăm cîteva teme de cercetare care au făcut obiectul unor sesiuni de comunicări, simpozioane, dezbateri, mese rotunde, prilej de popularizare a experienței pozitive a cadrelor didactice, angajate în aceste acțiuni de perfecționare:

— preocupări pentru utilizarea de noi surse de energie;

— preocupări și realizări ale profesorilor de biologie și agricultură privind ridicarea calității învățămîntului agricol și înfăptuirii obiectivelor unei profunde revoluții în agricultură;

— creația populară, izvor nesecat de valori, mijloc de educare patriotică a tinerei generații;

— județul Olt, potențial și dezvoltare economică;

— modelarea matematică în metalurgie;

— modernizarea predării limbilor străine în învățămîntul gimnazial și liceal în vederea accentuării caracterului lor practic-aplicativ.

Sesiunea de referate și cumunicări pentru profesorii de biologie a prezentat un mare interes, înscriindu-se în aria preocupărilor profesorilor de această specialitate, privind ridicarea calității procesului instructiv-educativ în contextul înfăptuirii obiectivelor unei profunde revoluții în agricultura județului Olt, în condițiile în care această zonă a țării trebuie să obțină rezultate deosebite. Acțiunea s-a organizat la Stațiunea de cercetări agricole-Caracal. Comunicările profesorilor au purtat amprenta unor căutări, a unor îndelungate cercetări pentru rezolvarea acelor aspecte care condiționează creșterea producției agricole la hectar în anumite condiții pedoclimatice.

Marea majoritate a profesorilor de biologie sînt angajați în acest an școlar în acțiuni de cercetare științifică. Loturile școlare experimentale, serele didactice sînt pentru profesori și elevi adevărate laboratoare unde se experimentează și se realizează, cu sprijinul inginerilor din cadrul cooperativelor agricole de producție, cercetări corespunzător sarcinilor ce revin științelor biologice și agricole în contextul noilor cerințe ale agriculturii socialiste din țara noastră, a orientărilor date de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al Partidului Comunist Român, învățămîntului agricol.

Sînt abordate și teme care au făcut obiectul unor cercetări cu un pronunțat caracter metodic. Vom exemplifica:

— Metodologia actului de predare-învățare la botanică pe lotul școlar experimental;

— Contribuții ale cercului de biologie în completarea cunoștințelor de microbiologie în învățămîntul gimnazial;

— Relația dintre vocabularul uzual și cel de specialitate în predarea limbii ruse în liceele industriale cu profil mecanic;

— Modalități de organizare a lecțiilor de geografie pentru educarea elevilor în spiritul protecției mediului înconjurător;

— Testul — mijloc de sporire a eficienței procesului de predare-învățare la matematică.

— Cercetări privind influența afînării profunde a cernoziomului levigat irigat din Cîmpia Caracalului asupra creșterii sistemului radicular și a unor plante de cultură (dr. ing. Iagăru Gheorghe)

— Metode de combatere a dăunătorilor din sere (prof. I. Bărbulescu, Liceul agroindustrial Scorniceşti);

— Determinarea consumului de apă și a indicilor de avertizare a udărilor la cartof în zona de sud-vest a Olteniei (prof. Elvira Groza, Liceul agroindustrial Caracal).

Experiența pozitivă a unor educatoare, învățători și profesori, preocuparea lor pentru introducerea noului în activitatea la clasă și din afară de clasă, a unora din rezultatele valoroase obținute au fost valorificate și prin presa de specialitate.

Cele menționate sînt doar cîteva modalități pe care Casa personalului didactic le-a pus în practica activității de perfecționare, de ridicare a pregătirii politico-ideologice, profesionale și metodice a cadrelor didactice din unitățile de învățămînt ale județului Olt.

Promovarea metodelor active la lecție

Ministerul Educației și Învățământului acordă o atenție deosebită activităților didactice menite să contribuie la perfecționarea învățării în școală, la folosirea optimă a condițiilor materiale create școlii românești, pentru o eficiență socială superioară în ce privește formarea multilaterală și integrarea tinărului aflat azi pe băncile școlii.

În acest context la Iași s-a desfășurat, în învățământul liceal, experimentul „Lecții în sprijinul metodelor active" condus de către un grup de cercetători de la centrul de științe sociale al Universității „A.I. Cuza" din Iași — dr. Pelaghia Popescu, dr. Ioan Roman și prof. Gheorghe Plesca. Experimentul cuprinde reflecții și evaluări privind însușirea limbii române și a matematicii, fizicii, chimiei, biologiei, geografiei, tehnologiei în liceele industriale și agroindustriale.

După prima etapă a experimentului s-a organizat, la 12 noiembrie 1981, un schimb de experiență la care au participat inspectori școlari județeni, directori de școli, cadre didactice, cercetători. Programul schimbului a cuprins: lecții practice la limba și literatura română, matematică, fizică, chimie, biologie, geografie și la disciplinele tehnologice, organizate de cadre didactice de la liceele industriale „Tehnoton", „Victoria", Liceul industrial nr. 1, „D. Cantemir", urmate de dezbateri pe secțiuni și în plen. Cu acest prilej, la Liceul „Victoria" a fost organizată și o expoziție metodică cuprinzînd lucrări executate în cadrul activității tehnico-productive de către elevi, planuri de tehnologie didactică, precum și unele scheme, schițe, grafice în legătură cu evaluarea rezultatelor școlare și a integrării în producție a absolvenților.

Pornind de la constatările de ordin teoretic și practic exprimate în plen și în cadrul dezbaterilor de către prof. Domnica Murgoci, inspector general al Inspectoratului școlar județean, dr. Ioan Roman, în numele echipei de cercetare, problemele s-au concentrat pe eficiența educativă a lecțiilor de învățare în clasă și care trebuie să ocupe cel puțin 60% din timpul elevului la școală; echilibrarea eforturilor profesorului și elevului; stimularea inițiativei și creativității, întreținerea unui dialog viu între elevi.

Elevii participă la învățare și evaluare mult mai degajat decît în contextul unei lecții clasice de predare-verificare; acestora li s-au format deprinderi de a lucra cu manualul, de a mînui tehnicile muncii intelectuale, în școală instituindu-se un climat angajat de muncă pentru toți elevii. Întreg acest ansamblu de măsuri novatoare au condus la înțelegerea că o promovare gratuită a elevilor, fără ca să li se dea „zestrea" obligatorie în tainele științei, tehnicii și culturii, în perspectiva deschiderilor spre continuarea studiilor sau a educației permanente ca cetățean chemat să lucreze în anul 2000, nu este posibilă.

La lecțiile la care s-a asistat, elevii au lucrat cu abilitate, pe grupe de învățare. Profesorul, al cărui rol nu s-a diminuat cu nimic, ci din contră, a devenit mai important, întrucît i s-a cerut, în contextul acesta, calități în plus, de organizator al procesului de învățare, competență profesională și nu numai de simplu „administrator de cunoștințe". Profesorul a acționat prin a convinge elevii și a-i determina la un ritm susținut al învățării, încurajîndu-i în dezvoltarea capacităților lor intelectuale.

Ni s-au părut concludente, pentru susținerea metodelor, relevarea unor rezultate ale ing. Dumitru Purțuc, de la Liceul industrial „Nicolina". Astfel, introducînd noul sistem de lucru în trimestrul al III-lea al anului școlar 1980—1981, pe un colectiv de 6 clase de elevi (201 elevi — dîn clasele a IX-a, profil mecanic) rezultatele obținute la sfîrșitul trimestrului au devenit evidente. Din 201 elevi, au promovat 197 elevi, 4 elevi rămînînd corigenți (rezultate mult superioare față de trimestrele I și II, cînd predarea s-a făcut numai prin metodele clasice). Calitatea rezultatelor a fost exprimată astfel: 68% din elevi au obținut medii între 7 și 10; 29% au obținut medii între 5 și 6, numai 1,9% din elevi au obținut note de 4.

Împărtășind din experiența sa didactică în predarea „Studiului materialelor" prin metode active, ing. Dumitru Purțuc a subliniat necesitatea unor reevaluări care vizează pe lîngă o planificare riguroasă a întregii materii (tipul lecțiilor, metodologia folosită, materialul didactic etc.), prevederea în cadrul fiecărei lecții a timpului afectat dezvoltării ideilor principale, relierea, în cadrul tehnologiei didactice atît a activității profesorului, cît și cea pe care o desfășoară elevii, materialul didactic ajutător ce va fi utilizat.

La sfîrșitul a două trimestre de experimentare a metodelor activ-participative, profesorul inginer a concluzionat, în dezbaterile secției respective, prin cîteva idei care ni se par esențiale: elevii au învățat să lucreze independent, a fost înlăturată starea de pasivitate, toți elevii participînd la activitatea de dobîndire de cunoștințe; elevii au fost deprinși cu folosirea manualelor școlare, ca instrumente principale în formarea lor și în acest context au fost deprinși să facă rezumate, să extragă ideile principale și să realizeze scheme, diagrame, să folosească un limbaj științific adecvat, la obiect (eliminîndu-se generalitățile și fixîndu-se vocabularul de specialitate); prin lucrul grupei pe omogenizarea clasei se poate face mult mai rapid ceea ce conduce la eliminarea handicapului în pregătirea unor elevi și egalizarea șanselor; crește atenția și interesul elevilor, se îmbunătățește disciplina acestora.

Prof. ing. Maria Andrieș, directoarea Liceului de industrie ușoară „Victoria", a subliniat efectul pozitiv pe care-l oferă metodele active-participative în ce privește folosirea intensivă (la nivel corespunzător producției) a eforturilor elevilor, integrarea socială realizîndu-se în condiții optime pentru elevi, ei fiind obișnuiți cu efort constant apropiat de cel al vieții productive, eliminîndu-se situațiile de elevi pasivi, care în timpul școlarității răspund numai cu ocazia notării.

Lecțiile organizate în acest mod au și un grad de spectaculozitate, elevii fiind stimulați să-și pună în valoare imaginația, creativitatea și curiozitatea prin aducerea la lecții și a altor materiale descoperite chiar de ei în publicații, în presă, la radio, TV și propria lor experiență de viață.

În cadrul secțiunii de limba și literatura română, referatul prezentat de prof. Emil Alexandrescu de la Liceul de informatică din Iași, a realizat o sinteză a ceea ce este mai modern pe plan mondial în didactica creativă, cu specific în învățarea limbii române și cu implicații directe în formarea personalității copiilor, la vîrsta maximei receptivități.

Menționăm contribuția la dezbatere în această secțiune a tov. Gheorghe Sireteanu, învățător emerit la Școala generală nr. 21 din Iași, care a subliniat avantajul ce-l reprezintă metodele active prin asigurarea pregătirii stării de învățare, modificarea raportului între activitatea independentă și cea dirijată în interesul celei dintîi, în angajarea conștiinței proprii a elevului, lucru care conduce la succes școlar; de asemenea, ni s-au părut ca esențiale sublinierile vorbitorului în ce privește adaptarea acestor metode pe toate treptele de învățămînt, pentru ca elevul să deprindă tehnicile de lucru și să-și motiveze actul învățării, dar și necesitatea unor mutații în structura psihopedagogică a cadrelor didactice, prin exprimarea optimismului, a bucuriei actului pedagogic pe care-l săvîrșesc în formarea personalității copiilor, angajînd în acest mod mai mult respect și simpatie din partea copiilor, a familiilor acestora.

Meritã subliniatã în acest context necesitatea de schimbare a opticii cadrelor didactice în ce privește obligațiile pe care le au în a-i învăța pe elevi cum să învețe, în a dezvolta la aceștia curiozitatea științifică, încrederea în capacitățile lor creatoare, în posibilitățile lor de a face ceva util societății, de a asigura îndrumarea lor mai atentă, mai plină de sentimentul prieteniei, al dragostei și respectului, al duioșiei părintești chiar, pentru ca ei, plecînd de pe băncile școlii și intrînd în viață să poată rămîne un prieten

Prof. dr.
CONSTANȚA BĂRBOI,
insp. general în M.E.Î.
SILVIA DIMA

(Continuare în pag. 36)

Exigențe actuale în perfecționarea predării științelor sociale

Omul viitorului și „construirea" lui a constituit nota dominantă a recentelor acțiuni desfășurate în județul Caraș-Severin: Simpozionul pe tema „Educația materialist-științifică a elevilor și studenților", la cea de-a IV-a ediție, și schimbul de experiență axat pe „Coordonate actuale ale modernizării predării științelor sociale în învățământul gimnazial și liceal". Ele se înscriu pe linia acțiunilor și preocupărilor de perfecționare și modernizare a învățământului, a creșterii funcției sale politico-educative din perspectiva exigențelor reieșite din documentele programatice ale Congresului al XII-lea al P.C.R., din opera tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului nostru.

Organizate de M.E.Î. și Uniunea sindicatelor din învățământ, știință și cultură, cu sprijinul organelor locale de partid și de stat, al Inspectoratului școlar, prin amploarea și diversitatea problemelor abordate, folosindu-se o gamă largă de modalități: referate, comunicări, expuneri, dezbateri, schimburi de opinii, demonstrații cu caracter practic-aplicativ, în cabinetele de științe sociale, caracterizate printr-o înaltă relevanță științifică, cele două manifestări științifice au constituit veritabile cursuri de perfecționare, cu profunde valențe educative în actul de modernizare a predării științelor sociale, de educație materialist-științifică a elevilor și studenților.

Au participat cadre didactice din învățământul superior, personalități proeminente din domeniul filozofiei, economiei politice, istoriei, sociologiei, psihologiei, cercetători, inspectori de specialitate, directorii caselor personalului didactic, președinții comisiilor județene pentru activitatea sindicală din învățământ, cadre didactice din învățământul gimnazial și liceal, studenți.

Întreaga activitate desfășurată a fost puternic impulsionată de vibrantul suflu revoluționar ce caracterizează ampla și profunda expunere făcută de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului, la Plenara comună a C.C. al P.C.R. și a Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale, în cadrul căreia, pe lîngă dezbaterea unor probleme de importanță vitală pentru viitorul țării noastre, în planul dezvoltării economico-sociale, o mare importanță acordă necesității ridicării la o calitate superioară a întregii activități ideologice și politico-educative, de formare și educare revoluționară a oamenilor muncii.

În complexul proces de „construcție" a modelului socialist de personalitate, un rol deosebit de important revine școlii, ca unul din factorii principali în educația revoluționară a tinerei generații, în spiritul înaltelor idealuri ale societății socialiste și comuniste.

Desfășurate pe fondul unui peisaj, la scară planetară, marcat de crize fără precedent, cu toate progresele spectaculare înregistrate de revoluția științifico-tehnică, neliniștea, tensiunile crescînde determinate de inegalitățile și inechitatea socială, cu repercusiuni în deteriorarea condiției umane, confruntările ideologice, lupta de idei din lumea contemporană punîndu-și amprenta, într-o formă sau alta, pe întreaga cugetare umană, revenind cu insistență în actualitate, problematica omului, prin întreaga gamă a activităților desfășurate, cu acest prilej, s-a încercat să se dea răspuns la cîteva întrebări privind omul și condiția umană în societatea contemporană:

Ce este și ce trebuie să fie omul? Care este menirea sa în societate? Care sînt aspirațiile sale? Care trebuie să-i fie idealul de viață? Cum se poate realiza? O regîndire a valorilor? După ce criterii? Care trebuie să fie și cum trebuie înțeleasă relația dintre trebuințe, interese și valori? O maximizare a creșterii responsabilității fiecăruia față de destinele lumii? Cum? Prin ce modalități. Cum trebuie să acționeze școala, cadrul didactic, pentru ca munca educativă să se ridice la înalți parametri calitativi?

Dezbaterile au scos în evidență incompatibilitatea dintre conștiința înaintată a omului societății socialiste și mentalitățile mistice, retrograde, necesitatea combaterii cu fermitate a tot ce frînează afirmarea plenară a omului, faptul că formarea omului nou, cu toate trăsăturile de personalitate pe care le implică, este un obiectiv central al activității ideologice și politico-educative a partidului nostru.

În acest sens, un rol deosebit de important l-au avut și-l au disciplinele sociale, contribuția lor resimțindu-se mai ales după introducerea în planul de învățămînt.

S-au subliniat eforturile susținute ale Ministerului Educației și Învățămîntului pentru continua perfecționare a actului de predare-învățare a acestora. În acest scop s-a întreprins un complex de măsuri care au vizat îmbunătățirea conținutului predării, a metodologiei, precum și creșterea rolului lor politico-educativ. Au fost îmbunătățite substanțial programele și manualele prin restructurări de fond, care asigură o mai bună integrare în conținutul acestora a noilor teze, aprecieri și orientări reieșite din documentele de partid, dezvoltarea și aplicarea creatoare a teoriei revoluționare a clasei muncitoare — socialismul științific — la condițiile țării noastre, la soluționarea unor probleme majore cu care se confruntă lumea contemporană. De asemenea, s-a acționat pentru asigurarea unei mai bune corelări interdisciplinare atît în ceea ce privește alcătuirea programelor și manualelor, cît și în eșalonarea disciplinelor respective în planul de învățămînt, în vederea evitării unor repetări și a aspectelor de supraîncărcare, pentru creșterea accesibilității procesului lor de predare-învățare.

S-a acționat cu multă insistență pentru îmbunătățirea informării și documentării de specialitate, fiind elaborate pe plan central o serie de buletine de informare și caiete de documentare pe probleme actuale ale vieții economice și social-politice interne și internaționale, ale confruntărilor de idei din lumea contemporană.

Pentru a veni în sprijinul perfecționării profesorilor și a pregătirii elevilor s-au îmbunătățit tematicile emisiunilor radio și telescoală pentru științele sociale, realizîndu-se o mai bună corelare a acestora cu noile cerințe înscrise în programele școlare; au fost realizate diapozitive pentru fiecare disciplină socială, s-au editat diferite broșuri, pentru studiul individual al elevilor, pe diverse teme de importanță majoră ale politicii partidului și statului nostru.

Un rol deosebit de important în activitatea profesorului îl au cabinetele de științe sociale. Înființate de peste un deceniu, la inițiativa conducerii partidului, cu sprijinul M.E.Î., unele din ele și-au demonstrat cu prisosință valențele cognitive și formative. Organizate după o concepție care să le asigure o funcționalitate deplină în vederea realizării unui învățămînt activ, bine dotate, cabinetele de științe sociale, ca de pildă cele din județul Caraș-Severin, pot constitui reale în-

strumente de lucru pentru cadrele didactice.

Raportînd însă aceste rezultate la exigențele etapei actuale, a sarcinilor deosebite ce stau în fața școlii, se constată încă multe neajunsuri, carențe, pe linia desăvîrșirii unui învățămînt de calitate superioară. Se mai întîlnesc cazuri de profesori care se descurcă destul de greu în disciplina respectivă; unii nu se prezintă la cursurile de perfecționare deși este o obligație statuată prin lege.

Nu în puține cazuri se întîlnesc lecții seci, aride, care abundă în cifre și date, cu un caracter factologic, abstract, neconvingător, lipsite de eficiență educativă. Uneori, eforturile de modernizare a predării științelor sociale sînt influențate negativ de practica unor profesori de a dicta și prezenta plat cunoștințele în cadrul lecțiilor. Avînd în vedere tezaurul de idei, teze pe care ni le oferă documentele de partid, se impune conceperea, „construirea" fiecărei lecții prin prisma acestor documente, realizîndu-se astfel integrarea lor organică în actul de predare-învățare.

Intervențiile la discuții au subliniat datoria fiecărui cadru didactic de a respecta programa școlară, fără a elimina spiritul creativ în găsirea celor mai eficiente modalități de a face cît mai accesibil și eficient actul de predare-învățare a științelor sociale în lumina cerințelor tehnologiei didactice moderne.

Eficiența lor formativă este condiționată și de modul în care se realizează aprecierea performanțelor școlare de către profesor. Oricare ar fi formele evaluării randamentului școlar, este recunoscut că performanțele elevului nu reflectă numai eforturile sale, ci și pe acelea ale profesorului, concretizate în calitatea conținutului și a tehnicilor de instruire folosite cu elevii. Profesorii trebuie să fie pătrunși de răspunderea lor față de calitatea pregătirii tuturor elevilor, și să nu transfere răspunderea numai asupra acestora, sancționîndu-i prin „note proaste" sau mascînd pregătirea nesatisfăcătoare a unor elevi acordîndu-le note de circumstanță, pentru a evita eventualele interpretări ale organelor de control.

Realizarea noilor exigențe în predarea științelor sociale este dependentă, în primul rînd, de calitatea activității profesorului, de efortul pe care acesta îl face pentru pregătirea temeinică și motivată a fiecărei lecții. În acest sens, un aspect important în constituie abordarea realistă, în toată complexitatea, a oricăror probleme ale vieții economice și social-politice interne și internaționale. Este greșit să formăm la elevi o optică deformată, o imagine roză din care să rezulte că lucrurile se soluționează de la sine, fără eforturi în învingerea unor limite și dificultăți ce apar în procesul edificării noii societăți precum și în depășirea contradicțiilor din acest proces.

Pentru aceasta o cerință esențială trebuie să o constituie creșterea combativității revoluționare, prin realizarea în lecții a analizei critice, argumentate științific, a unor puncte de vedere și aprecieri care denigrează într-o formă sau alta istoria milenară a poporului nostru, dezvoltarea economico-socială a țării, precum și a unor teorii apologetice cu privire la „schimbarea" esenței capitalismului contemporan, a societății de consum.

Pentru a veni în sprijinul cadrelor didactice, în acest scop, se vor publica în revistele editate de Ministerul Educației și Învățămîntului un ciclu de consultații pe diverse aspecte ale politicii interne și internaționale a partidului, precum și unele curente de idei și confruntări din gîndirea filozofică și pedagogică contemporană.

O atenție deosebită trebuie acordată în continuare cabinetelor de științe sociale, care în unele școli au un caracter formal. Este necesar ca în trimestrul II al acestui an școlar, în toate unitățile de învățămînt cabinetele de științe sociale să se constituie ca factor indispensabil în procesul modernizării predării acestor discipline.

În cadrul concluziilor pe marginea lucrărilor s-au desprins cu claritate rezultatele bune înregistrate de învățămîntul românesc în procesul de educație și formare a tinerilor în spiritul concepției materialist-științifice despre lume și viață, demonstrate prin comportamentul lor în școală, în viață, în cadrul activităților desfășurate în procesul de producție.

Se impune folosirea cu mai mare eficiență a resurselor instructiv-educative de care dispune școala — una din instituțiile centrale ale viitorului.

„Să sădim în conștiința lor o înaltă răspundere, sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu, hotărîrea de a acționa întotdeauna ca revoluționari, de a fi întotdeauna împotriva a ceea ce este vechi și perimat, de a promova întotdeauna nou, de a nu precupeți nimic pentru victoria comunismului, pentru bunăstarea poporului și independența țării, pentru pace în lume".

Un imbold, o chemare, o îndatorire civică, patriotică, o obligație profesională.

B. IOAN, inspector general în M.E.I.
FLORICA POPESCU

(Urmare din pag. 34)

devotat cărților, indiferent că acestea sînt tehnice, științifice sau beletristice.

Dimensionarea informației în avantajul formației, al formării unor deprinderi sigure și de muncă intelectuală, prin asigurarea învățării mai mult la școală, în clasă, duce la descongestionare, la eliminarea supraîncărcării, oferind mai mult timp la dispoziție copiilor pentru joacă și sport, în interesul sănătății lor.

Dobîndirea competenței se cere realizată pas cu pas și aprobată, încurajată. A-l instrui pe elev cum să studieze, înseamnă a-l învăța tehnici pe care acesta le va aplica în mod autonom și datorită cărora își va mări șansele de a reține ceea ce a văzut sau citit. Nu trebuie făcut abstracție de faptul că elevul are nevoie de timp pentru a se deprinde cu activitatea intelectuală. Nivelul său, din acest punct de vedere, se ridică cu încetul, pas cu pas și sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice care trebuie să constituie o echipă cu exigențe unitare în influențele ce le exercită asupra aceleiași personalități, cu accent pe caracterul creator al activității elevului. Asigurînd un nivel satisfăcător de pregătire generală, liceul trebuie să formeze la elevi deprinderile pentru activitatea independentă de cunoaștere, pentru ca aceștia să aplice în practică cunoștințele; dacă în școală elevul nu învață să creeze singur, toată viața el va imita și copia.

În cadrul acestui reușit schimb de experiență a luat cuvîntul conf. univ. dr. Virgiliu Radulian — directorul Institutului de cercetări pedagogice și psihologice — care în intervenția sa a insistat asupra modalităților de preluare și introducere a rezultatelor cercetării pedagogice și psihologice în practica școlară. În cuvîntul său Constantin Stăiculescu, vicepreședinte al Uniunii sindicatelor din învățămînt, știință și cultură, s-a referit la sprijinul sindicatului la perfecționarea personalului didactic.

Din partea conducerii Ministerului Educației și Învățămîntului prof. univ. dr. doc. ing. Iosif Tripșa — secretar de stat —, a subliniat atenția pe care o acordă ministerul, tovarășa ministru Aneta Spornic, perfecționării calitative a învățămîntului la toate disciplinele, în scopul realizării depline a sarcinilor pe care partidul și statul, personal tovarășul Nicolae Ceaușescu le pune în fața școlii, în ce privește perfecționarea pregătirii și educării patriotice, revoluționare, a integrării eficiente în activitatea productivă, în viață a tinerilor.

În dezbateri s-a subliniat necesitatea continuării unor asemenea activități practice prin organizarea de către I.C.P.P. a unor schimburi asemănătoare în trimestrul al II-lea școlar la Cluj-Napoca și în trimestrul al III-lea la Craiova. De asemenea, s-a insistat asupra participării mai intense a cadrelor didactice din învățămîntul liceal la activitatea de cercetare în vederea promovării și generalizării unor noi metode care să asigure succesul școlar și o mai bună activitate a cadrelor didactice dominată de răspundere, înțelegere și inițiativă.

Predarea şi învăţarea eficientă

Cum se întemeiază „lucrul didactic — bine făcut"

pe „proiectul didactic — bine gîndit"

Un „serial metodic" pentru tinerii educatori

I. ROSTUL şi VIRTUŢILE PROIECĂTRII DIDACTICE

„Un singur plan iscusit biruie multe mîini" (Plutarh)

Cîteva precizări

Obiectivul acestui „serial" este acela de a convinge asupra faptului că orice cadru didactic — indiferent de nivelul sau forma de învăţămînt la care lucrează — are la îndemînă o cale simplă şi eficace pentru a realiza întotdeauna activităţi didactice eficiente*.

Această cale a fost numită de către specialişti „tehnologie educaţională". S-ar putea considera că „T.E." reprezintă mult visata „artă de a-i învăţa pe toţi totul" căreia încercase să-i pună cîndva bazele Comenius în **Didactica Magna.** De obicei însă exigenţele „T.E." sînt prezentate într-un limbaj ultraspecializat, ermetic chiar, care a întîrziat şi îngreuiază continuu transpunerea ei în practica şcolii de către masa de educatori.

Pe parcursul a 6 articole intenţionăm să punem la dispoziţia celor interesaţi un GHID DE PROIECTARE CORECTĂ A ACTIVITĂŢILOR DIDACTICE, expus într-un limbaj cît mai simplu şi renunţînd la aspecte încă discutabile, controversate ale tehnologiei educaţionale.

Pentru început vom lămuri cîteva chestiuni generale; apoi vom înfăţişa **exigenţele şi raţiunile întemeierii „lucrului didactic" pe „proiectul didactic bine gîndit":** de ce şi cum trebuie definite şi concretizate **obiectivele educaţionale** („episodul" nr. 2); cum pot fi analizate corect **resursele educaţionale** („episodul" nr. 3); în ce fel pot fi proiectate **strategiile didactice optime** („episodul" nr. 4); cum se imaginează şi cum se elaborează **„scenariile" didactice** („episodul" nr. 5); şi în fine, cum se poate evalua precis, riguros **eficienţa activităţilor didactice** („episodul" nr. 6).

Cîte ceva despre calea raţională spre lucrul didactic bine făcut.

Orice cadru didactic care doreşte să-şi perfecţioneze activitatea sub raportul predării, indiferent de disciplina pe care o predă, îşi pune, îndreptăţit, **următoarea întrebare:**

> CUM AŞ PUTEA FACE ÎNCÎT, ÎNTOTDEAUNA, ACTIVITĂŢILE DIDACTICE PE CARE LE DESFĂŞOR SĂ FIE EFICIENTE?

Toate consideraţiile ce vor urma alcătuiesc, înainte de orice, un răspuns coerent, — cel mai riguros pe care-l pot da la ora actuală disciplinele educaţionale — la această întrebare; prin urmare vom descrie:

> O METODĂ RAŢIONALĂ DE PREGĂTIRE A ACTIVITĂŢILOR DIDACTICE

*Considerăm a fi *eficiente* acele activităţi didactice care permit realizarea obiectivelor instructiv-educative în timpul planificat (oră şcolară, trimestru, ciclu de învăţămînt etc.) cu cheltuieli minime de resurse materiale şi educaţionale.

Avem în vedere atît EFICIENŢA PEDAGOGICĂ (randamentul şcolar, calităţile de personalitate ş.a.), cît şi EFICIENŢA ECONOMICĂ (cheltuielile şi costurile de şcolarizare, valoarea „producţiei şcolare) şi EFICIENŢA SOCIAL-CULTURALĂ (gradul de participare a tineretului studios la activitatea social-culturală, nivelul de cultură şi cunoaştere ş.a.).

Subliniereа mai sus a cuvîntului „rațională" nu este întîmplătoare. De fapt, la „întrebarea-cheie" menționată mai sus se pot da și se dau adesea și „răspunsuri" neraționale.

A. Tentația imediată a celor care-și pun întrebarea amintită este de a spune că eficiența sau ineficiența activităților didactice depinde, înainte de orice de „harul", „măiestria pedagogică", „talentul didactic", „tactul educativ" etc. al fiecărui educator în parte. Calitățile de felul acesta pot influența, desigur, eficiența activităților didactice. Este dificil să putem spune însă rațional **ce sînt** ele și **cum și le pot însuși** cei care le au numai în mică măsură sau nu le au deloc. Un îndemn precum acesta: „Dacă vreți să realizați activități didactice eficiente, atunci străduiți-vă să dați dovadă de har pedagogic sau de măiestrie didactică!" devine, dacă nu absurd, cel puțin ridicol prin aceea că seamănă foarte mult cu a spune: „Dacă vreți să descoperiți teoria relativității, dați dovadă de harul lui Einstein".

Calitățile pedagogice excepționale există, dar sînt... prea rare. Rezultă oare că acei educatori care nu le posedă, nu vor putea realiza niciodată activitățile didactice eficiente? Nu!

B. În realitate există a doua cale, aflată la îndemîna tuturor. Dacă „harul pedagogic" este un lucru rar, în schimb rațiunea umană este o calitate universală. Dacă toți au rațiune și dacă așa-numita „cale rațională" poate conduce spre eficiența didactică — atunci de ce nu toți educatorii realizează întotdeauna activități didactice eficiente? Răspunsul este simplu: pentru că, în practică, nu toți educatorii știu să abordeze, să-și pregătească și să-și desfășoare RAȚIONAL activitățile didactice. Dar aceasta se poate învăța, ba chiar foarte ușor.

Cum s-a ajuns la această cale?

Tehnologia educațională nu este altceva decît o metodă, un ghid de gîndire și acțiune didactică rațională, corectă.

Elaborarea ei a necesitat investigații interdisciplinare. R.M. Gagne și L.J. Briggs de la Florida State University au aplicat principiile **praxiologiei** (teoria generală a „lucrului bine făcut" realizată de logicianul polonez T. Kotarbinski) care coincideau într-o măsură cu principiile **utilitarismului** (STUART-MILL) și managementului sau **științei conducerii** eficiente (W. Taylor) la didactică ajungînd la concluzia că aceasta poate fi optimizată dacă este abordată în termeni de eficiență, ca activități de conducere (dirijare) corectă a unor procese de învățare.

Prin urmare, orice activitate didactică ar putea fi PROIECTATĂ RAȚIONAL (și DESFĂȘURATĂ apoi în corespondență cu ceea ce s-a proiectat) cu condiția să fie cunoscute, sau cel puțin definite clar OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE ale sistemului didactic în care acea activitate urmează a fi desfășurată și dacă se cunoaște esența proceselor de învățare aplicată. S-a considerat că aceste condiții sînt îndeplinite, dată fiind taxonomia obiectivelor educaționale (— de felul orelor realizate de BLOOM, KRATHWOHL, MASIA sau GUILFORD, GAGNÉ ș.a.) și ca urmare a nivelului înalt atins în cunoașterea proceselor învățării și edificare a numeroase teorii ale învățării.

Au putut fi puse, astfel, bazele unei așa-numite tehnologii de design instrucțional alcătuit din:

— tehnologia proiectării SISTEMELOR DE INSTRUIRE

— tehnologia proiectării ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE

În cele ce vor urma vom descrie exigențele celei de-a doua, într-un mod cît mai concret cu putință, în vederea facilitării utilizării sale practice.

Necesitatea de a raționa

Educator rațional este acela care nu procedează la întîmplare, ci întocmai ca „bunul gospodar". Acesta din urmă are o „înțelepciune-cheie". El știe bine următorul adevăr:

> DACĂ VREI SĂ ÎNDEPLINEȘTI O ACTIVITATE CU CÎT MAI BUNE REZULTATE, ATUNCI, ÎNAINTE DE ORICE, TREBUIE SĂ TE GÎNDEȘTI BINE LA CE ȘI CUM VEI FACE CEEA CE TREBUIE FĂCUT

Astfel spus: „Înainte de a acționa, alcătuiește un PLAN (Acționează, mai întîi, în... minte!); apoi străduiește-te să aplici cît mai consecvent planul.

Din acest fel de a raționa rezultă un principiu praxiologic:

> ORICE „LUCRU BINE FĂCUT" ESTE REZULTATUL UNUI „PROIECT BINE GÎNDIT"

Poate fi aplicat acest principiu praxiologic la activitatea didactică? Specialiștii răspund: Neîndoielnic.

> ORICE „LUCRU DIDACTIC BINE FĂCUT" ESTE REZULTATUL UNUI „PROIECT DIDACTIC BINE GÎNDIT"

Modul de a raționa

Dar ce înseamnă, a „gîndi corect" și cum pot fi realizate „proiectele didactice bine gîndite"? Cum trebuie desfășurat un proces mintal care anticipă și fundamentează o acțiune cu rezultate cel puțin satisfăcătoare?

Se consideră că, pentru ce interesează aici, a gîndi corect înseamnă a formula cel puțin

patru întrebări esențiale, aranjate într-o anumită ordine:

I. CE VOI FACE?
II. CU CE VOI FACE?
III. CUM VOI FACE?
IV. CUM VOI ȘTI DACĂ CEEA CE TREBUIE FĂCUT A FOST FĂCUT?

Dar, să reținem: nu-i suficient ca educatorul să-și pună aceste întrebări pentru ca acțiunea ce va fi îndeplinită să fie gîndită, proiectată corect. Pentru aceasta trebuie îndeplinite:

DOUĂ CONDIȚII:
a) Întrebările trebuie puse NUMAI ÎN ORDINEA ARĂTATĂ!
b) Răspunsurile la întrebări TREBUIE SĂ FIE PRECISE!

În acest fel se asigură exigențele generale ale gîndirii corecte și baza căreia se poate sconta îndeplinirea unor activități eficiente.

Orice educator care nu gîndește respectînd aceste exigențe la activitatea pe care o va îndeplini va face „erori de proiectare" care, transpuse în practică, vor deveni „erori educative". Astfel de erori apar, în număr mare la dascălii improvizatori: acei „educatori" care intră pur și simplu în clasă fără să se fi gîndit deloc la ceea ce vor face. A elimina „erorile de proiectare", negîndind procesul nu costă nimic. Erorile educaționale" sînt însă greu sau imposibil de corectat. Avantajul esențial al proiectării didactice constă, așadar, în aceea că poate preveni orice erori fără nici un fel de urmări practice. Este un avantaj pe care improvizatorii — fie ei și cei cu „har pedagogic" sau „talent educativ" — îl neglijează. Aceasta înseamnă a risipi, din neglijență o resursă: rațiunea însăși.

● Etapele proiectării didactice

Dar cum răspundem la „cele patru întrebări esențiale"?

Aceasta ne va conduce spre **etape** distincte ale proiectării educaționale:

ÎNTREBĂRI		ETAPE
I	Ce voi face?	**I. Înainte de a face orice altceva precizați în mod clar OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE ale activității didactice pe care intenționați s-o realizați!**
II	Cu ce voi face?	**II. Analizați atent RESURSELE EDUCAȚIONALE de care dispuneți pentru a realiza obiectivele stabilite!**
III	Cum voi face?	**III. Alcătuiți STRATEGIA EDUCAȚIONALĂ potrivită pentru a realiza obiectivele stabilite!**
IV	Cum voi ști dacă s-a realizat ceea ce trebuia?	**IV. Stabiliți o METODOLOGIE DE EVALUARE a eficienței activității pe care o veți realiza!**

Îndemnurile din fiecare etapă par logice, întrucît succesiunea lor este riguroasă. Dar sînt suficient de generale. ca să rămînă... vagi și să nu poată fi transpuse în practică.

Acesta este în general nivelul la care rămăsese vechea metodologie a „planului de lecție" cu care mulți confundă proiectarea didactică. „Proiectul didactic" are multe asemănări cu „planul de lecție". Totuși, diferă de acesta din urmă printr-o calitate esențială: „proiectul didactic bine-gîndit" nu conține nici un fel de generalități și imprecizii putînd fi transpus în practică întocmai. De unde însă această „virtute magică? Să mergem mai departe!

Conform datelor actuale, pot fi desprinse 12 operații de concretizare a etapelor proiectării didactice corecte.

● Operațiile proiectării didactice corecte

ETAPA	Operațiile
I. Precizarea obiectivelor	Stabiliți precis: CE VA ȘTI sau CE VA ȘTI SĂ FACĂ elevul la sfîrșitul activității!
	Verificați dacă ceea ce ați stabilit este ceea ce trebuie realizat în raport cu programa de învățămînt!
	Verificați dacă obiectivele stabilite sînt realizabile în TIMPUL de care dispuneți!
II. Analiza resurselor	Stabiliți CONȚINUTUL activității!
	Analizați calitatea MATERIALULUI UMAN (dezvoltarea fizică și psihică a elevilor, particularitățile individuale, motivația învățării ș.a.)!
	Analizați MIJLOACELE ȘI MATERIALELE de care dispuneți!
III. Elaborarea strategiei	Alegeți METODELE didactice potrivite!
	Alegeți, sau confecționați, MATERIALELE didactice necesare!
	Selectați MIJLOACELE de instruire de care veți avea nevoie!
	Combinați metodele, materialele și mijloacele astfel încît să amplificați eficacitatea lor didactică!
	Imaginați și scrieți în detaliu „SCENARIUL" activității pe care o veți desfășura!

IV. Evaluarea

Elaborați un SISTEM DE METODE ȘI TEHNICI DE EVALUARE adecvate obiectivelor stabilite!

La toate acestea este necesară o precizare:

UN PROIECT DIDACTIC BINE GÎNDIT ESTE... GÎNDIT DE CÎTEVA ORI

Prin urmare, nici o operație din cele enumerate nu va fi făcută, „odată pentru totdeauna"! Sînt necesare reveniri, reajustări continuie. Aceasta este, se înțelege ușor întrucît, să nu uităm, deocamdată este vorba numai de un proces mintal și toate corecțiile sînt posibile.

Totuși, cum pot fi îndeplinite concret oricare dintre operațiile menționate? Cum pot fi urmate îndemnurile și sugestiile pe care fiecare le conține?...

(Va urma)

Conf. dr. Ioan Jinga
dr. Ion Negreț

METODICA PREDĂRII ECONOMIEI POLITICE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

Lucrarea Metodica predării disciplinei Economiei politică. Politica economică a P.C.R., **editată prin grija Ministerului Educației și Învățămîntului de către Editura didactică și pedagogică, prin structura, tematica și conținutul abordat, se constituie ca o lucrare de referință în sistemul didacticii speciale, asigurînd valorificarea într-o manieră creatoare, logică și accesibilă a noilor date ale cercetării și practicii pedagogice din perspectiva exigențelor formulate de conducerea partidului, de secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, cu privire la perfecționarea predării științelor sociale.**

Oportunitatea lucrării este susținută și de faptul că în ultimii ani predarea economiei politice și a politicii economice a P.C.R. în învățămîntul liceal a cunoscut restructurări de fond, o creștere a ponderii sale în planurile de învățămînt, fiind orientată cu deosebire în direcția afirmării funcției politico-educative a școlii românești, a creșterii rolului său în formarea conștiinței economice a elevilor, a spiritului de economicitate și autogestiune, a atitudinii și comportamentului lor economic, a priceperilor și deprinderilor necesare participării active și competente a tinerilor în sistemul democrației muncitorești socialiste.

Fiind prima lucrare din domeniul metodicii predării disciplinelor social-politice și economice se poate releva că lucrarea de față, prin nivelul său teoretico-științific și ideologic, reprezintă o contribuție valoroasă la îmbogățirea literaturii pedagogice românești, un îndreptar eficient și operant în sprijinul predării economiei politice și politicii economice în învățămîntul liceal, un instrument practic-metodic destinat profesorilor de științe sociale, factorilor cu răspunderi pe linia îndrumării de conținut a disciplinei respective. De asemenea, această metodică reprezintă o lucrare bibliografică utilă pregătirii studenților de la facultățile de istorie-filozofie și a celor care urmează seminarul pedagogic în cadrul facultăților cu profil economic, precum și orientării și îndrumării practicii pedagogice a acestora.

Valoarea ideologică a metodicii predării economiei politice și politicii economice rezultă din faptul că această lucrare a fost concepută și realizată de către autori din perspectiva cerinței majore a integrării organice în conținutul acesteia, a tezelor, orientărilor și aprecierilor reieșite din documentele programatice ale Congresului al XII-lea al P.C.R., din opera teoretică a secretarului general al P.C.R., sarcinilor cuprinse în celelalte documente de partid și de stat.

O trăsătură definitorie a lucrării o constituie preocuparea autorilor de a trata din punct de vedere metodic, diferențiat pe teme și lecții, problematica aprofundării de către profesori a demersurilor obiective care fundamentează științific strategia, respectiv politica economică a partidului nostru, orientările și direcțiile de acțiune politică în vederea dezvoltării și perfecționării continue a vieții economico-sociale, în condițiile aplicării noului mecanism economico-financiar și ale afirmării democrației muncitorești, ca metodă de conducere a societății noastre.

În altă ordine de idei trebuie subliniat că, prin modul în care sînt formulate unele întrebări-problemă și exemplificări, dar mai ales prin modul în care sînt formulate concluziile economice și social-politice ce se impun a fi desprinse în lecții, metodica predării economiei politice permite profesorilor să realizeze în procesul de predare-învățare cerința metodologică esențială de a sublinia cu argumente de fond contribuția P.C.R., a tovarășului Nicolae Ceaușescu, la dezvoltarea și aplicarea creatoare a teoriei economice a clasei muncitoare la condițiile țării noastre.

Este meritorie preocuparea autorilor privind tratarea metodică a problematicii economiei politice într-o concepție sistematică, deterministă, de analiză cauzală factorială a categoriilor și legilor obiective ce guvernează fenomenele economice, a mutațiilor calitative care au loc în viața economică și social-politică.

Din analiza lucrării rezultă preocuparea evidentă a autorilor pentru tratarea problematizată a principiilor și metodelor de învățămînt aplicate în mod organic în domeniul metodicii economiei politice, din perspectiva unității celor două laturi ale lecției și anume latura conceptual-teoretică și cea practic-politică. În acest sens, proiectele de tehnologie didactică, pentru unele teme, pun un accent deosebit pe integrarea aplicațiilor și lucrărilor practice de tratare interdisciplinară și în dinamică a unor procese economice la nivelul unităților de producție. Concludent în această privință este locul acordat metodicii organizării și desfășurării lecției de economie politică în întreprindere sau în atelierul școală, ca modalitate concretă de integrare a procesului de învățămînt cu producția, cu cerințele creșterii eficienței economice în activitatea productivă.

Valoarea practic-metodică a lucrării este dată și de modul în care autorii au reușit să trateze diferențiat, în funcție de conținutul specific al temelor sau lecțiilor, metodele moderne de învățămînt: problematizarea, metoda cazurilor și jocurilor cu roluri, modelarea etc., prin variantele de soluții propuse în funcție de obiectivele operaționale instructiv-educative ale acestora.

Un loc important în cadrul metodicii se acordă problematicii funcționalității cabinetelor de științe sociale, creșterii rolului și funcțiilor acestora în procesul de modernizare a predării economiei politice, prin utilizarea unor mijloace adecvate de învățămînt, care să faciliteze individualizarea procesului didactic și lucru pe grupe de elevi, ca forme eficiente de organizare a lecției în cabinet.

În partea a II-a a metodicii sînt prezentate unele modele de proiecte de tehnologie didactică, în scopul exemplificării modalităților de concepere și desfășurare a procesului de învățămînt la

Prof. Ioan Boncoță
inspector general în M.E.Î.

(Continuare în pag. 49)

Modalități de stimulare a interesului pentru lectură la elevii din clasele mici

Înv. RIȚA BORDEI
Școala generală nr. 104 — București

Reprezentat sau nu în conștiința omului, cunoscut și cultivat, sau dimpotrivă, ignorat și menținut în stare de latență, interesul pentru lectură există în mod real, pentru că există în mod real necesitatea fiecărui individ de a se instrui, de a-și lărgi perspectiva din care abordează lumea înconjurătoare. Conștientizarea intereselor pentru lectură încununează o operă educativă de lungă durată căreia școala îi pune piatra fundamentală.

Devenită obiect de studiu, literatura se oferă spiritului de investigație în ceea ce are ea specific ca artă și, cum bine este știut, din natura specifică a obiectului decurge modalitatea didactică generală de abordare a lui în procesul de învățămînt.

Din preocuparea de a face din contactul cu opera literară un mijloc formativ, noi, învățătorii, trebuie să avem în vedere gradul în care procesul receptării contribuie prin intermediul forței sugestive a limbajului poetic la „sensibilizarea elevilor și în ultimă instanță la înțelegerea literaturii ca artă"[1].

Mă voi referi la acele deprinderi care confirmă și dezvoltă dragostea pentru carte, voi prezenta activitățile organizate, modalitățile și procedeele specifice muncii la fiecare clasă, respectînd particularitățile de vîrstă și individuale ale celor cu care am lucrat și care au dus la formarea unor deprinderi de muncă cu cartea; la dezvoltarea interesului și gustului pentru lectură.

În lumina noii tehnologii didactice, studiul literaturii l-am fundamentat, chiar de la clasa I, pe conversația problematizată care stimulează raționamentul inductiv—deductiv, capacitatea asociativ—disociativă, spiritul de sinteză și menține mereu vie relația acțiunilor reciproce între învățător și elevi. În utilizarea problematizării am chibzuit momentul și locul potrivit pentru plasarea problemei în structura metodică a lecției ținînd seama „de natura temei, nivelul dezvoltării intelectuale a elevilor, gradul lor de comprehensiune, motivele învățăturii, capacitatea de documentare și rezolvare de probleme, lacunele lor în cunoștințe, realizînd o justă proporționare a elementelor cunoscute și necunoscute"[2].

Deseori am formulat una sau mai multe întrebări menite să dezlănțuie efervescența gîndirii elevilor și emiterea spontană a răspunsurilor, așa cum presupune „brainstormingul ca variantă a problematizării".

Pe lîngă lecțiile din abecedar, am folosit și recomandat elevilor opere potrivit particularităților de vîrstă și individuale, folosind atît în predare cît și în verificare următoarele forme de activitate:

— Discutarea celor citite pe baza întrebărilor formulate de mine sau de elevi. Încă de la această clasă am obișnuit elevii ca, în urma celor citite, **ei înșiși să formuleze întrebări pe care să le pună colegilor din alte grupe,** să se gîndească cam ce i-aș putea întreba eu sau oricine vrea să vadă dacă ei au înțeles cele citite,

— Povestirea în întregime sau pe fragmente.

— Recunoașterea ilustrațiilor care reprezentau scene din poveștile citite sau unele personaje. În acest sens am mărit ilustrațiile din „Țupa-Țup", „Ridichea uriașă" și din alte povești.

— Ilustrarea scenelor preferate sau **completarea cu amănunte a unor ilustrații în care intenționat omiteam ceva ce putea fi adăugat de elevi.**

Folosind ca material didactic un panou de polistiren pe care puteam fixa ușor prin bolduri ilustrații și chiar obiecte ușoare, am cerut elevilor să aranjeze ilus-

[1] Constantin Parfene, *Literatura în școală. Contribuții la o didactică modernă a disciplinei*, E.D.P., București, 1977, p. 25.

[2] Marin Drăgulet, *Problematizarea și valoarea ei formativă*, „Revista de pedagogie" nr. 4, 1970 p. 29

trațiile dintr-o poveste în ordinea prezentării faptelor, după care au reconstituit povestea.

Elevii au simțit nevoia să adauge și alte scene, au apelat la desenele colecționate pe teme sau au ilustrat ei înșiși ceea ce aveau nevoie.

Uneori, am prezentat pe acest panou personaje sau scene din mai multe povești și am cerut elevilor să le grupeze după titlul poveștii căreia îi aparțin. De multe ori am expus desene care trebuiau înlăturate, fiindcă făceau parte din alte povești decît cele cunoscute lor.

Prezentînd în asemenea activități o ilustrație foarte atractivă, dintr-o operă necunoscută elevilor, dar pe care îmi planificam s-o prezint chiar în ora aceea sau în altă zi, am reușit să stîrnesc curiozitatea și interesul lor de a audia sau citi povestea respectivă. La această vîrstă copiilor le place foarte mult să completeze unele lecții din manual sau povești, dînd frîu liber imaginației. Uneori am cerut elevilor să facă adăugiri nu numai la sfîrșitul lecturilor, ci să le introducă acolo unde cred ei că autorul mai putea preciza unele amănunte sau mai putea reda și alte întîmplări ale personajelor pînă a ajunge acolo unde au pornit-o. Întrebîndu-i cum ar fi vrut ei să se sfîrșească o poveste, i-am pus în situația de a înlocui unele fragmente din povestea respectivă.

Concursurile de întrebări și răspunsuri formulate de elevi, organizate atît în cadrul lecțiilor cît și în activitățile în afara clasei pe baza lecțiilor din manual sau a lecturilor particulare, au plăcut totdeauna copiilor, au imprimat un caracter dinamic activităților, au antrenat întreaga grupă de elevi, dezvoltîndu-le dorința de a citi, de a aprofunda cele citite, pentru a participa și ei la formularea răspunsurilor în vederea întrecerii. În cadrul unor asemenea concursuri am recitat unele fragmente în proză sau versuri iar elevii au precizat titlul și chiar autorul.

Dramatizările, imitarea personajelor de către elevii care stăpînesc mai bine conținutul, citesc și povestesc expresiv, au fost un îndemn la formarea deprinderilor de citire corectă, conștientă și expresivă, un îndemn de a învăța poezia sau de a citi povestirea și a memora rolul unui personaj.

La sfîrșitul anului i-am îndrumat să viziteze librăriile pentru a-și completa biblioteca personală cu volume nou apărute și fiecare să aducă la început de an școlar, pentru prezentare colegilor, cărțile noi pe care le-au cumpărat.

La serbarea abecedarului a devenit obicei ca fiecărui copil, cu contribuția părinților, să-i oferim aceeași carte cu mai multe povești, hotărînd ca ei să o citească toți în întregime și să se pregătească să povestească cînd vor veni la școală, fiecare, povestea care i-a plăcut mai mult din volumul respectiv.

La începutul anului școlar am organizat biblioteca clasei, pe baza cărților aduse de fiecare copil, la care am adăugat pe parcurs cărți de-ale mele sau luate pe bază de tabel de la o bibliotecă pentru o perioadă mai îndelungată. Bibliotecarul clasei a fost ales, cu ajutorul elevilor, colegul care a dovedit cea mai bogată activitate în domeniul literaturii, ajutat de responsabilii celor 6 grupe în care am împărțit clasa. În clasă, încă de la începutul anului am afișat la colțul bibliotecii lista cărților recomandate pe teme. Am repartizat elevilor cîte o lecție pentru care să caute și să recomande colegilor din timp bibliografia necesară, îndrumînd astfel lectura potrivit necesităților pentru lecțiile curente și particularităților de vîrstă.

Prin bibliotecarul clasei, prin elevii care răspundeau prin rotație de cîte o lecție și prin responsabilii de grupe am asigurat un control mai eficient asupra lecturii elevilor, prin forme de control care erau plăcute și antrenante pentru elevi, ele excluzînd neajunsurile controlului pentru notare și eventualele reproșuri în cazul în care răspunsurile nu erau de cea mai bună calitate.

Asemenea procedee au pus pe fiecare elev în postura de a fi „șef", de a controla pe alții, de a se vedea capabil să execute unele activități în ajutorul colegilor, au dus la minimalizarea sentimentului de superioritate al unora sau de inferioritate al altora, avînd un mare rol în formarea colectivului de elevi, a acelui climat afectiv care îndeamnă la activitate pe fiecare.

Materialele de propagandă vizuală expuse la colțul bibliotecii și chiar pe holul școlii au stîrnit curiozitatea și au îndemnat pe elevi să citească cele recomandate în termenul stabilit. Acestea erau schimbate cu ajutorul elevilor, în funcție de tema studiată, de autor, de evenimentele sărbătorite în întîmpinarea cărora organizam programe speciale în colaborare cu pionierii și U.T.C.-iștii din școală sau cu „Șoimii patriei" de la grădiniță.

În clasa a II-a am legat munca de educație și instrucție de pregătirea pentru intrarea în organizația de pionieri. Am subordonat și munca de lectură particulară pregătirii acestui eveniment important din viața elevilor, recomandînd copiilor să rețină ideile și faptele cele mai bune din cele citite pentru a le folosi la lecții și în viață. Acum i-am obișnuit să noteze în caietul de lectură: autorul, titlul, personajele și ce le-a plăcut mai mult, să ilustreze scenele preferate prin desene și lipituri. În acest sens, am citit elevilor în clasă o poveste, am notat în timpul citirii, cu ajutorul lor, cele necesare, apoi am scris eu pe tablă și ei în caietele de lectură, pentru a le servi ca model în activitatea de viitor.

Sărbătorile naționale și internaționale le-am întîmpinat prin citirea de povestiri interesante și versuri. Elevii au găsit din timp poezii dedicate acestor sărbători, le-au îmbinat cu cîntece și astfel, ajutați de mine, au întocmit montaje literar-muzicale, pe grupe sau cu întreaga clasă, pe care le-au prezentat fie ca completare la lecții în desfășurarea orelor, fie ca activități în afara clasei cu ocazia vizitelor

la întreprinderi, grădinițe, sau organizînd întîlniri cu U.T.C.-iști, cu membri de partid, muncitori fruntași care vorbeau elevilor despre evenimentul sărbătorit.

În clasa a II-a, după citirea sau povestirea fiecărei cărți nu m-am rezumat numai la discutarea conținutului și la ilustrarea scenelor preferate, ci am dat diferite sarcini în legătură cu cele citite. Am cerut elevilor să stabilească asemănări și deosebiri între diverse povești, să caracterizeze personaje, să expună greșelile săvîrșite de un personaj sau altul, să spună ce învățăminte trebuie să reținem din cele citite. Am început să lărgesc cîte puțin cercul de reprezentări și de noțiuni ale copiilor. Adesea am prezentat elevilor mei desenele pionierilor mai mari, care au stîrnit interes pentru ei și au hotărît ca fiecare să facă un desen mare din basmul preferat sau, o grupă de elevi, talentați la desen, de fiecare dată au ilustrat scene din povestea prezentată pe care le-am expus la colțul bibliotecii, le-am folosit ca material didactic la diverse lecții, le-am oferit elevilor din clasa I sau copiilor de la grădiniță.

Întrebările „Ca cine a procedat personajul"? sau „Ca cine putea să procedeze"?, „Ce se putea întîmpla dacă nu proceda astfel"? dezvoltă imaginația, înviorează atmosfera în timpul cititului, îndeplinesc dorința elevilor de a-și împărtăși propriile impresii, ceea ce duce la setea de a citi. Aprecierile făcute în urma acestor acțiuni dau curaj și îndeamnă la citit.

Acțiuni ca, de pildă, dramatizarea, punerea în scenă și pregătirea decorului cu ajutorul elevilor, concursurile „Cel mai bun recitator, povestitor sau interpret", au trezit un mare interes pentru citit la elevii din clasa a II-a. În limbajul vorbit ei au fost încurajați să folosească expresii din cele ce au citit, să potrivească proverbe pentru unele personaje.

Încă din această clasă elevii au fost îndrumați să înțeleagă sensul fabulelor, să simtă expresivitatea stilului lor. Tot acum am folosit și citirea pe grupe a unei povești sau fabule, apoi povestirea de către un elev din fiecare grupă a capitolului citit, stîrnind astfel interesul elevilor de a le citi în întregime, de a putea completa cele povestite de elevii din alte grupe.

Pentru fiecare lecție din manual am ales din bibliografia recomandată poezia sau opera în proză cea mai semnificativă și am repartizat fiecărei grupe cîte un fragment în vederea citirii și studierii tuturor aspectelor posibile la vîrsta lor, pentru a aduce completări în timpul lecției.

După ce le citeam elevilor povestea în întregime, i-am obișnuit să formuleze întrebări din conținutul ei, diferite pentru fiecare grupă. Răspunsurile erau pregătite fie individual de către elevi, fie în colectiv.

La fel procedam și cînd indicam elevilor o poveste pe care să o citească acasă, independent, stabilind ca grupa I să povestească pe scurt conținutul, grupa a II-a să caracterizeze personajele pozitive, grupa a III-a pe cele negative, grupa a IV-a să prezinte elementele reale și cele fantastice, grupa a V-a să redea expresiile frumoase folosite și să ceară celorlalți explicarea lor, grupa a VI-a să urmărească toate aspectele pentru a aduce fiecărei grupe completările necesare și să pună în discuție alte aspecte care mai pot fi comentate pe baza celor citite.

Asemenea activități au reușit să antreneze pe fiecare elev să citească și să comenteze după posibilitățile sale, dînd libertatea elevilor foarte buni să-și spună părerea sub toate aspectele, trezind interesul și altor colegi. O asemenea metodă a dat posibilitatea fiecărui elev să-și spună opinia răspunzînd deschis la întrebările: „Ce-i mai important în această poveste"?, „Ce ți-a plăcut"? „Ce nu ți-a plăcut"?, „De ce"?.

Uneori le-am citit elevilor povestea în clasă și le-am propus să nu discutăm imediat subiectul, ci ei s-o citească din nou acasă și cei care vor să încerce să pregătească mici povestiri despre personaje, după planul: Cum se numește personajul? Unde locuiește? Ce înfățișare are? Care-i sînt calitățile și defectele?

Mulți copii, auzindu-și colegii, au cerut ca și ei să îndeplinească asemenea sarcini. În general, tot ce-mi propun să realizez cu elevii nu le impun de la început, ci procedez așa încît să creadă că e o recompensă faptul că le permit să îndeplinească o anumită sarcină și astfel ei singuri se străduiesc să-și perfecteze cititul pentru a primi alte sarcini.

Am organizat cu elevii claselor a II-a discuții despre onoare, bărbăție, îndemînare, perseverență, spirit de observație, prietenie și tovărășie, ceea ce a lăsat o urmă adîncă în conștiința copiilor și a exercitat o deosebită influență asupra vieții colective a clasei. Astfel, lectura m-a ajutat să formez la copii înalte calități morale, să le imprim o bună dispoziție și în același timp să le dezvolt gustul pentru literatură.

Împărțirea clasei în grupe, avînd ca responsabili dintre cei mai buni cititori ai clasei, a avut un mare rol în îndrumarea, controlul și antrenarea elevilor la citit. Responsabilul grupei antrena membrii grupei la discuții libere pentru a se convinge dacă toți au citit opera indicată. În pauze sau înainte de începerea orelor ei comentau emisiunile pentru copii de la radio și televizor, comentau cele citite, dezvoltînd astfel dorința de a citi tuturor membrilor grupei, care, din simpli spectatori la discuții, deveneau dornici de a citi, de a-și spune și ei opinia.

Iată deci cum printr-o îndrumare bine organizată a lecturii elevilor le putem forma încă de la această vîrstă deprinderile de folosire independentă a cărții, gustul literar, obișnuința de a-și întrebuința chibzuit timpul liber citind, de a folosi cele citite în viață, la lecții, în conversații.

Tehnica utilizării abecedarului în vederea dezvoltării vocabularului copilului de clasa I

Prof. FLORIAN DITULEASA, inspector școlar,
prof. ELENA GHIMIȘ și MARIN GHIMIȘ

În numărul său din luna mai 1981, „Revista de pedagogie" a inserat și o discuție privind Abecedarul[1]. Fiindcă noi subscriem la multe din observațiile făcute de autorii articolului, vrem să subliniem că este vorba de unul din cele mai bune manuale școlare aflate în uz în învățămîntul românesc timp de peste un sfert de secol. Experiența și competența autoarelor au făcut ca cea dintîi carte școlară, Abecedarul alcătuit de dînsele, să răspundă exigențelor mereu sporite ce au caracterizat și caracterizează procesul de învățămînt în contextul noilor cerințe puse în fața școlii de partidul și statul nostru. Putem afirma, fără rezervă, că generațiile de școlari au beneficiat de un manual cu o înaltă ținută științifică (ca structură), cu profunde valențe instructiv-educative, un instrument fundamental pentru însușirea celei mai de seamă deprinderi: citit-scrisul.

Dată fiind dinamica dezvoltării învățămîntului românesc, care s-a bucurat și se bucură de atenția deosebită și permanentă a partidului nostru în contextul înțeleptei politici școlare, promovate pentru pregătirea multilaterală a generațiilor aflate pe băncile școlilor, Abecedarul a cunoscut repetate îmbunătățiri de conținut și formă și a rămas deschis înnoirilor și perfecționării pentru a răspunde cît mai bine cerințelor mereu sporite ale procesului de învățămînt.

Vom încerca să formulăm cîteva sugestii, acesta fiind de fapt și scopul intervenției noastre.

Menționăm de la început că observațiile noastre le vom circumscrie numai cu privire la lexicul utilizat, deci cîteva aspecte legate de sarcina dezvoltării vorbirii elevilor din perspectiva învățării citirii (cu precădere).

Vom evidenția cîteva probleme ce se ridică în legătură cu vocabularul, modul cum se prezintă și poate fi utilizat de învățători pentru punerea bazelor deprinderii de citire corectă, curentă, conștientă și expresivă.

1. Ceea ce considerăm noi c-ar putea contribui la eficiența primelor pagini ale Abecedarului ar fi renunțarea la ilustrarea povestirii „Capra cu trei iezi" de I. Creangă. Este foarte important să primim la școală copiii cu povești și acest lucru învățătorul îl realizează în orele de **dezvoltarea vorbirii, compunere-expunere** și — mai ales — la **lectură.**

Primelor pagini ale Abecedarului trebuie să le încredințăm o altă sarcină, mult mai importantă: trecerea treptată (și sub raportul limbajului) a copilului de la viața și activitatea sa anterioară la noua situație: învățătura. În formarea deprinderilor de exprimare orală sau în scris, școlii îi revine un rol esențial: ea trebuie să conducă pe copii spre însușirea normelor limbii, dezvoltarea vorbirii, să perfecționeze comportamentul lingvistic al copiilor, ajutîndu-i să evolueze de la folosirea limbajului practic-situativ, la cel literar-științific.

Abecedarul, fiind primul manual de școală pus în mîna copiilor, trebuie să realizeze cît mai atent trecerea de la caracteristicile limbajului oral, mai mult sau mai puțin îngrijit, cu care vin copiii la școală, la limbajul (oral și scris) corect.

Îmbogățirea vocabularului folosit de către copii, formarea capacităților de a utiliza construcții sintactice variate și complexe e o acțiune grea și de lungă durată. Tocmai de aceea nu se poate trece brusc la comunicarea normată și completă (limba literară). Este nimerit să se conceapă și să se prezinte în primele pagini ale Abecedarului ilustrații menite să oblige pe învățător să opereze cu cuvinte care trimit direct la experiența de viață a elevilor și — mai ales — la noua situație pe care o trăiesc intens din punct de vedere afectiv. Să căutăm să prezentăm imagini care să pună pe copii în situația să „învețe" în clasă cu învățătorul tocmai ceea

[1] Teodor Drăgoi, Valeria Drăgoi, *Abecedarul actual*, „Revista de pedagogie" nr. 5, anul XXX, mai 1981.

ce ei fac și trăiesc: au devenit școlari, părinții le-au procurat rechizite, uniforme, le dau sfaturi, merg pe stradă, se joacă în curtea școlii, învață în clasă etc. Este evident că în astfel de contexte vocabularul copiilor nu se depărtează prea mult de ceea ce ei au acumulat deja, învățătorul are ocazia să cunoască volumul, unele neajunsuri ale exprimării (mai ales în rostirea unor sunete), să ajute copiii să se corecteze, vocabularul să devină activ și unii termeni să se precizeze. Este momentul cînd începe și acțiunea de omogenizare relativă a clasei sub raportul exprimării, mînuirii limbii, aceasta constituind o premisă de bază a succesului școlar în general și a prevenirii eșecului școlar în special.

Excelenta povestire pentru copii „Capra cu trei iezi" a lui Ion Creangă se folosește cu succes în orele de lectură, atunci cînd vrem să pregătim copilul pentru citire, căci experiența sa verbală redusă nu-i va îngădui să perceapă exact fiecare mesaj transmis de învățător.

Povestirea „Capra cu trei iezi" este alcătuită din 210 substantive, 8 articole, 51 adjective, 40 de pronume, 5 numerale, 144 verbe, 55 adverbe, 19 prepoziții, 13 conjuncții, 16 interjecții, deci un fond de 569 de cuvinte. Prezența mare a pronumelor, adverbelor arată deja că limba folosită de marele povestitor este mult distanțată față de limbajul situativ-concret al copilului de 6 ani. Ea este gustată mult pentru frumusețea imaginilor artistice măiestrit realizate, dar în privința unităților lingvistice, a cuvintelor luate separat, foarte multe cuvinte nu sînt receptate exact sau au un înțeles foarte vag pentru copiii de 6 ani. Noi însă pornim în predarea Abecedarului de la ideea că dezvoltarea vorbirii (îmbogățirea, activarea, precizarea vocabularului) trebuie să ocupe un loc important în activitatea de predare-învățare a micilor școlari, „importanța limbajului în școală fiind dovedită o dată în plus de incomparabila facilitare pe care el o oferă procesului de învățare; fără limbaj nu s-ar putea concepe învățarea".[2]

E greu de presupus că-n primele zile de școală ale clasei I putem organiza analiza fonetică-sintetică a vorbirii (propoziție, cuvînt, silabă, sunet) folosind materialul lingvistic furnizat de textul povestirii, unde întîlnim substantive abstracte ca: bucurie, căutătură, ciudă, cuviință, cumpănă, datorie, Dumnezeu, faptă, fire, fior, gînd, grozăvie, grijă, leac ș.a.m.d., în afară de cele cu o arie de răspîndire mai restrînsă în ceea ce privește utilizarea: alivenci, călcăieș, chersin, cumătru, dihanie, dubală, ghiduș, jitia, leasă, mălăieș etc.

Situații similare întîlnim și-n cazul adjectivelor: biată, drag, gogonată, grozavă etc. sau: hîlpov, mangosit, mezin; sau la verbe: a abate, a amăgi, a crede, a se iți, a se îmbărbăta, a îndupleca, a se păgubi, a păienjeni, a păți, a-și subția etc. și: a cîrnosi, a dobzăla, a holba, a sufleca.

Repetăm: povestirea este folosită la orele de lectură, dar în primele pagini ale Abecedarului avem nevoie de ilustrații care să oblige pe copii să mînuie un vocabular mai adecvat și apropiat experienței lor de viață. „Introducerea de la început a unei varietăți mult prea îngrijite, deci prea deosebită de varietățile utilizate sau auzite în mod curent, poate reduce capacitatea de asimilare a copiilor și interesul lor pentru studiu"[3].

Știind că: „Cu cît cuvintele sînt auzite sau citite mai frecvent cu atît crește probabilitatea ca ele să fie recunoscute mai corect"[4] și că: „Unul dintre cei mai importanți factori ce influențează dificultatea citirii cuvintelor este caracterul lor abstract"[5], paginile destinate perioadei preabecedare pot fi reconsiderate și din acest punct de vedere. Punctul de plecare? Experiența verbală anterioară a copiilor și nevoile perioadei căreia sînt destinate.

2. Odată intrat în școală, comunicarea devine pentru copil nu numai un instrument de exteriorizare a gîndurilor, sentimentelor și voinței sale, ci asimilarea limbii trebuie organizată și ca mijloc de desfășurare a activității intelectuale, a muncii școlare în general: „copilul învață concomitent să gîndească „verbal", să perceapă, să simtă, să voiască etc. cu ajutorul mijloacelor lingvistice"[6].

Este evident că, pentru aceasta, e nevoie în primul rînd ca învățătorul să se ocupe de la început de îmbogățirea vocabularului, activizarea termenilor cunoscuți și neutralizați, precizarea cuvintelor insuficient înțelese etc. și — cu ajutorul cuvintelor — să se treacă la alcătuirea de propoziții, fraze ș.a.m.d.

Cercetările psihologice ne-au demonstrat că de la naștere copilul posedă potențialitatea de a vorbi, însă dezvoltarea reală a limbajului nu este posibilă numai cu aceasta: „pentru ca un copil să învețe să vorbească este necesar să fie expus în permanență unor stimulări specifice provenite din ambianța socială"[7].

După ce au stabilit ordinea de introducere în paginile Abecedarului a fiecărui sunet și — respectiv — litere, autoarele au alcătuit textele lecțiilor necesare. Paginile cuprind de fapt coloane de cuvinte în care sînt introduse sunetul nou și sunetele învățate, propoziții sau texte închegate, exerciții de alcătuire a cuvintelor cu sunetul nou etc.

---

[2] Walter H. Mac Gintie, *Înțelegerea limbii în procesul instructiv-educativ*, în vol. *Psihologia procesului educațional* de Joel R. Davitz și Samuel Ball, Editura didactică și pedagogică, București, 1978, p. 106.

[3] Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, *Sociolingvistica — orientări, metode, aplicații* în vol. *Sociolingvistica*, Editura didactică și pedagogică București, 1975, p. 34.

[4] Walter H. Mac Gintie, lucrarea citată, p. 113.

[5] Idem, p. 123.

[6] V. Mare și I. Radu, *Comunicare și limbaj*, în *Probleme fundamentale ale psihologiei*, Editura Academiei R.S.R., București, 1980, p. 256

[7] Idem, lucrarea citată, p. 258.

O statistică aproximativă ne arată că lexicul utilizat cuprinde: — 517 substantive comune, — 113 substantive proprii, — 12 articole, — 95 adjective, — 58 pronume și adjective pronominale, — 14 numerale, — 215 verbe, — 51 adverbe, — 20 prepoziții, — 12 conjuncții, — 22 interjecții. Cu alte cuvinte, un total de 1129 de cuvinte*. La numărul acestora se mai pot adăuga și cele 268 de substantive și 44 verbe implicate în ilustrațiile Abecedarului și care nu apar scrise. Reiese că totalul general de cuvinte întîlnite pe paginile acestui manual de care elevii iau cunoștință (pe cale orală și scrisă) se ridică la 2010 unități lexicale ale limbii române. Dacă ținem seama de faptul că-n preajma intrării în clasa I copilul cunoaște deja și folosește 3000—3500 de cuvinte[8], la care se vor mai adăuga, pe lîngă cele semnalate în legătură cu lexicul Abecedarului și cele pe care le va învăța la celelalte discipline și activități din planul de învățămînt, noi considerăm că-n mare măsură, sub raportul volumului de cuvinte, vocabularul conținut de manualul în discuție satisface cerințele.

Dacă învățătorul care predă la clasa I va fi atent să clarifice termenii neînțeleși, să activizeze o parte însemnată din zona pasivă a vocabularului școlarilor săi, încît aceștia să-și însușească corect și operațional noii termeni, pentru începutul școlarității e tot ce programele școlare impun. Este ușor de înțeles că nimeni n-ar putea cere un salt mai mare, chiar dacă ne gîndim că volumul de cuvinte din actualul Dicționar explicativ al limbii române (DEX) se ridică la 56 568 de cuvinte și variante, iar Dicționarul limbii române (DLR) în curs de apariție la Editura Academiei R.S.R. va cuprinde circa 120 000 unități lexicale[9]. „Există numeroase cuvinte, chiar din limba maternă, pe care fiecare individ, luat în parte, nu le cunoaște. Se consideră că volumul vocabularului utilizat în diferite forme de comunicare verbală de un om normal dezvoltat, cu o cultură temeinică, **ar trebui** (s.n.) să fie de circa 20 000 de unități lexicale[10]. De-a lungul celor 10 ani de școală obligatorie pentru întreaga generație de copii și tineri (în viitor de 12 ani) vom putea satisface ceea ce cercetările psihologice au stabilit: „După datele unor cercetări psihologice (L.M. Terman), la 8 ani copilul posedă un vocabular de circa 3 600 de cuvinte, la 14 ani circa 9 000 de cuvinte, adultul cu o cultură mijlocie circa 11 700 de cuvinte, iar adultul cu o cultură de nivel mai înalt circa 13 500 de cuvinte"[11].

Credem că Abecedarul mai poate fi îmbunătățit și în ce privește frecvența cuvintelor. Din statistica alcătuită de noi, cele 1 129 cuvinte-text au următoarea frecvență: 399 de cuvinte, aproape 36%, apar cîte o singură dată, 208 cuvinte, adică 18%, se repetă fiecare de cîte două ori, 155 cuvinte, aproape 14%, au frecvența de 3 fiecare, 89 de cuvinte, circa 8%, cu frecvența de 4 fiecare cuvînt, iar restul cu frecvența între 5 și 36. Cu frecvență deosebită se află cuvintele: „a fi" (178), „a avea" (136), prepozițiile „de" (112), „la" (84), „cu" (80), „în" (74), „pe" (61), conjuncțiile „și" (119), „să" (53), articolele nehotărîte, „un" (68), „o" (74) și pronumele „el" (51) „ce" (51).

Susținem că pentru cuvintele cu o frecvență de 1 pînă la 5 ori ar trebui revenit, dată fiind imposibilitatea copilului să învețe cuvîntul și să deprindă citirea numai pe baza acestor repetări minime*. Numai copiii prea buni pot să rețină și să citească întîlnind o singură dată structuri fonetice ca-n cuvintele: acoperiș, adevăr, aprilie, august, capitală, comandă, cooperativă, creastă, decembrie, educație, februarie, filătură, hidrocentrală, ispravă, întîmplare, octombrie, piersic, plimbare, răchită, recunoștință, septembrie, semănătură, strugure, surioară, verdeață, zăbavă, București, Martinică, Maricica, Paraschiv, (a) împlini, (a) înflori, (a) împrumuta, (a) pricepe, (a) rostogoli, (a) străjui, argintiu, fierbinte, neîndemînatic, suplimentar, înăuntru, douăsprezece, amîndouă, celălalt etc.

3. Cît privește conținutul tematic al paginilor destinate perioadei abecedare, s-a reușit să se realizeze o tematică variată. Conținutul (inclusiv lexicul implicat în ilustrații) trimite la mediul înconjurător al elevilor (20), la preocupările lor — jocuri și jucării (11), la viața de școlar (16), la munca oamenilor în fabrici (8) și pe ogoare (12), la diferite sărbători (7), la viața de familie (15) etc.

Ca și în paginile (ilustrațiile) destinate perioadei preabecedare, în paginile (coloanele de cuvinte, textele, ilustrațiile) destinate perioadei abecedare, copilăria în contextul noii sale problematici (învățătura) trebuie să ocupe un loc important. Între cele două mari laturi ale vieții economice și activității oamenilor muncii din patria noastră (industrie-agricultură) s-ar impune raportul de 1/1, așa cum se realizează între viața de elev (noua situație) și viața de familie din care vine și continuă să trăiască. Un alt raport care trebuie revăzut este cel între activitatea de la grădiniță și activitatea din cadrul organizației „Șoimii patriei", puțin reprezentate în actualul Abecedar.**

O soluție ar fi aceea de a alege cuvinte, cu prioritate, din domeniile amintite și — în legătură cu aceste laturi ale vieții — pe

---

* Fiecare cuvînt a fost luat în calcul o singură dată. Cît privește frecvența unor cuvinte, ceva mai departe.

[8] apud: sub redacția prof. Al. Roșca și conf. A. Chircev, *Psihologia copilului*, Editura didactică și pedagogică, București, 1958, p. 31.

[9] apud: Theodor Hristea, *Introducere în studiul vocabularului*, în vol. *Sinteze de limbă română*, Editura didactică și pedagogică, București, 1981, p. 9.

[10] sub. redacția prof. dr. doc. Al. Roșca, *Psihologie generală*, ediția a II-a, Editura didactică și pedagogică, București, 1976, p. 335.

[11] Ibidem.

* Menționăm că toate datele prezentate de noi au fost extrase din Maria Giurgea, Maria Georgescu-Boștină, Abecedar, Editura didactică și pedagogică, București, 1979.

** Ne referim la numărul paginilor (al textelor).

cele care fac parte din fondul principal de cuvinte (vocabularul fundamental)[12].

Practica muncii la clasă ne-a convins încă o dată în plus că: „Cu cît stăpînim mai multe cuvinte şi, natural, sensul fiecăruia dintre ele, cu atît ne facem înţeleşi mai bine, cu atît înţelegem mai bine ceea ce ni se spune sau ceea ce citim"[13]. Tocmai de aceea învăţătorului i se cere să înarmeze pe fiecare elev cu vocabularul general, comun tuturor, folosit în comunicare şi pe care are sarcina să-l îmbogăţească continuu. Categoric că noi nu reducem activitatea de formare a copilului de vîrstă şcolară mică la însuşirea unui volum de unităţi lexicale. Dorim numai să subliniem importanţa vocabularului pentru dezvoltarea multilaterală a copilului, „...fiecare admite că limbajul (vocabularul şi structura gramaticală — n.n.) înzeceşte posibilităţile gîndirii ca întindere şi repeziciune..."[14]. Din moment ce copilul devenit şcolar începe să folosească limbajul pentru a exprima şi altceva, în afara propriilor lui stări de moment, spunem că limbajul a devenit instrument al gîndirii. Cu cît şcolarul este ajutat să stăpînească un volum mai mare de cuvinte, cu atît el îşi dezvoltă şi îmbogăţeşte mijloacele de expresie, ajunge treptat să-şi găsească cu uşurinţă posibilitatea de a-şi varia şi colora exprimarea, să-şi sporească cunoştinţele.

4. **O altă problemă** asupra căreia dorim să ne oprim este cea legată de structura materială a cuvintelor din Abecedar. S-a dat atenţie şi s-a ţinut seama de particularităţile psihice ale copiilor de 6 ani, de caracteristicile sistemului fonologic al limbii române în plasarea sunetelor în paginile manualului; s-a avut în vedere ordinea introducerii silabelor, cuvintelor monosilabice, bisilabice, polisilabice, la nivelul cerinţelor fixate de programa şcolară[15]. „Materialitatea cuvîntului constă din lanţul sonor al sunetelor care-l alcătuiesc. De exemplu, cuvîntul **casă** este „material" nu pentru că denumeşte un obiect concret, material, ci pentru că este constituit din gruparea sunetelor **c-a-s-ă,** după cum şi cuvintele bunătate, blîndeţe, deşi denumesc noţiuni abstracte, sînt realizate prin materialul sonor: **b-u-n-ă-t-a-t-e, b-l-î-n-d-e-ţ-e** etc."[16]

Lexicul utilizat în paginile Abecedarului ajută pe copii să înveţe sunetele limbii noastre, să reţină pe baza analizei fonetico-sintetice structura cuvintelor citite, pornind de la uşor la greu, de la simplu la complicat etc.

Am dori să atragem atenţia asupra faptului că nu toate combinaţiile de foneme necesare sînt suficient reprezentate. În „Limba română contemporană, vol. II- Vocabularul" de I. Coteanu şi A. Bidu-Vrânceanu, sînt prezentate combinaţiile de foneme, gruparea acestora, influenţa unora asupra altora, caracteristicile suprasegmentale etc. „Importante pentru structura fonematică a cuvintelor sînt grupările consoanelor la iniţială şi la finală, deoarece în funcţie de acestea se realizează silabele respective. Organizarea silabei iniţiale prezintă importanţă în ceea ce priveşte informaţia conţinută de cuvînt şi pregătirea aceluia ce recepteză comunicarea"[17] Evident că pentru formarea deprinderii de citire corectă şi conştientă ideea cuprinsă în citat este extrem de importantă. Şi-n acest caz însă se impune cu necesitate asigurarea unui număr suficient de cuvinte care să dea posibilitatea repetării citirii pînă la însuşire. Dăm doar un exemplu pentru economia articolului nostru. În „Limba română contemporană"[18] sînt date cele 16 categorii de grupuri consonantice posibile a se organiza ca grupuri iniţiale de două consoane (de fapt 10, deoarece 6 din acestea nu există la iniţială). Prima categorie este grupul iniţial de două consoane organizat după formula 1 (muta cum liquida)[19]; frecvenţa în cuvintele din paginile Abecedarului este dată în tabelul următor:

Grupul iniţial de 2 consoane organizat după formula 1 (muta cum liquida)	**pl-**	**cl-**	**bl-**	**gl-**	**pr-**	**tr-**	**cr-**	**br-**	**dr-**	**gr-**
— numărul cuvintelor în care apare la iniţială grupul de 2 consoane	**17**	**3**	**2**	**2**	**18**	**20**	**14**	**1**	**6**	**17**

[12] Al. Graur. *Încercare asupra fondului principal lexical al limbii române*, Bucureşti, 1954, unde stabileşte cifra de 1419 cuvinte.

[13] Robert Dottrens şi colaboratorii — *A educa şi a instrui*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1970, p. 129.

[14] Jean Piaget şi Barbel Inhelder, *Psihologia copilului*, Editura didactică şi pedagogică, f.a., p. 73.

[15] v. M.E.I., *Programele pentru clasele I—IV*, aprobate cu nr. 41.499/1980 Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1980, p. 14—15.

[16] Vasile Şerban şi Ivan Efseev, *Vocabularul românesc contemporan — schiţă de sistem* Editura Facla, 1978, p. 43.

[17] Vasile Şerban, Ivan Efseev, lucrarea citată, p. 89.

[18] I. Coteanu, A. Bidu-Vrânceanu *Limba română contemporană, vol. II — Vocabularul* Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1975, p. 19—21.

[19] I. Coteanu şi A. Bidu-Vrânceanu lucrarea citată, p. 19.

Frecvența de 1—6 a unor astfel de grupuri inițiale de două consoane nu asigură însușirea cuvintelor, nici formarea deprinderii de citire. Pentru grupul **cl-**, pe lîngă **clipă, clipe, clasă** s-ar mai putea adăuga eventual: **clădi, club** etc., cuvinte accesibile copiilor. La fel pentru grupul **bl**, slab reprezentat doar prin: **blăniță, blană**, s-ar putea adăuga: **blînd, bluză, bloca** etc.

— pentru grupul **gl: (glumește, glumesc): glas, glie, glob** etc;

— pentru **br: (bravo!), braț, breaz, brad** etc.

Astfel de analize s-ar putea face și pentru celelalte categorii de grupări mai importante pentru învățarea citit-scrisului în clasa I: inițiale vocalice, finale vocalice, grupuri de consoane finale, grupuri de consoane în poziție medie etc. „Din punct de vedere lexical, mai importante pentru sfîrșitul cuvintelor sînt grupurile consonantice, de păstrarea integrității cărora, în rostire, depinde claritatea comunicării, deoarece și în limba română ca și în alte limbi există tendința de afonizare a sunetelor finale"[20]. Cine a predat la clasa I știe cîte greutăți întîmpină din acest punct de vedere în realizarea citirii corecte și conștiente cu copiii, tendința de afonizare în poziție finală fiind un fenomen destul de frecvent în cazul copiilor de 6 ani.

5. În structura paginilor Abecedarului, s-a reușit să se rezolve, prin lexicul folosit în coloanele de cuvinte, în propoziții, texte, și principalele cerințe privind aspectul **morfologic** al exprimării scrise, oferind învățătorului și copiilor suficiente cazuri de recunoaștere a unităților minimale, a tipurilor acestor unități, a raporturilor care decurg din unirea lor în cuvinte, precum și — din punct de vedere **sintactic** — posibilitățile cuvintelor de a se uni în lanțuri organizate (enunțuri, propoziții).

Substantivul și verbul fiind cele mai bine reprezentate, introduse în coloanele de cuvinte sau în propoziții iau formele corespunzătoare spre a se îmbina în structuri de exprimare. În acest fel, învățătorul atent, care știe să folosească în mod creator textul unei lecții, are posibilitatea să facă o pregătire „pregramaticală" a școlarilor săi, pregătindu-i pentru înțelegerea categoriilor de număr, gen, articulat, nearticulat și respectiv: timp, persoană (vecin-vecinul; kilogram-kilogram; greu-grea-grei; alb-albă; plivește-plivesc etc.) Poate că pentru verb — mai ales — ar trebui făcut ceva mai mult sub raportul reprezentării lui flexionare.

În propoziții, elevii stabilesc cu claritate despre cine (despre ce) se vorbește în propoziție, ce se spune despre etc.

6. Ne oprim în acest loc cu considerațiile noastre care nu sînt nimic altceva decît simple sugestii. Ca cei care am folosit Abecedarul în practica muncii de predare-învățare sîntem în măsură să subliniem valoarea acestui manual școlar. În mîna unui învățător hotărît să folosească în mod creator tot ce-i oferă fiecare pagină, fiecare lecție, manualul rămîne un instrument util pentru învățarea citit-scrisului.

Oricît de bun ar fi un manual, valoarea lui adevărată se realizează de cadrul didactic în activitatea sa directă cu școlarii. Este adevărat și faptul că dinamica rapidă a dezvoltării și perfecționării învățămîntului nostru determină exigențe mereu sporite pentru întreaga activitate din școală. Abecedarul actual credem că poate fi ridicat la înălțimea noii ștachete a exigențelor pe care le-a onorat în cei 25 de ani de apariții succesive.

[20] Vasile Șerban, Ivan Efseev, lucrarea citată, p. 91.

Metodica predării economiei politice

(Urmare din pag. 41)

anumite teme și lecții cuprinse în programa școlară, precum și a unor teme de sinteză sau de recapitulare.

Aceste proiecte cu valoare orientativă sînt fundamentate pe baza valorificării rezultatelor cercetării și practicii pedagogice, a unor experiențe didactice, sugerînd modalități de organizare și desfășurare a lecțiilor într-o succesiune logică, din perspectiva exigențelor actuale reieșite din documentele de partid cu privire la perfecționarea și modernizarea predării economiei politice și politicii economice.

Prin structura lor de conținut, proiectele de tehnologie didactică sînt elaborate într-o concepție unitară, punînd accentul pe latura formativă a procesului de predare-învățare, pe sublinierea orientărilor actuale și de perspectivă ale politicii economice a P.C.R., pe utilizarea unor metode și mijloace de învățămînt adaptate obiectului disciplinei și particularităților psihopedagogice ale elevilor de liceu.

În același timp, în metodica predării economiei politice se acordă o atenție deosebită exigențelor metodologice ce se pun în fața cadrului didactic de științe sociale, în dubla sa calitate de organizator și coordonator al procesului de învățămînt și om politic, subliniindu-se ideea centrală potrivit căreia factorul decisiv al realizării unui act didactic eficient îl reprezintă în ultimă instanță competența, dăruirea și calitatea muncii profesorului la clasă.

În concluzie, se poate aprecia că lucrarea Metodica predării Economiei politice. Politica economică a P.C.R., elaborată de prof. univ. dr. **Sandu Costache** de la A.S.E. București și prof. **Rodica Surgean** de la Liceul de filologie-istorie din Timișoara, prefațată de prof. univ. dr. doc. **N.N. Constantinescu**, membru corespondent al Academiei R.S. România, constituie o lucrare necesară, de mare actualitate, în sprijinul modernizării predării economiei politice, o contribuție de fond la creșterea rolului învățămîntului în educarea revoluționară a tineretului.

Desfășurarea acțiunilor extrașcolare pentru educarea tinerilor în spirit revoluționar

MARIA ITU
Universitatea din Galați

„Situînd în centrul întregii activități desfășurate în unitățile de învățămînt însușirea temeinică de către preșcolari, elevi și studenți a politicii interne și externe a partidului și statului nostru, a operei tovarășului Nicolae Ceaușescu, organele și organizațiile de partid, unitățile de învățămînt, organizațiile de copii, tineret și studenți vor avea ca preocupare fundamentală asigurarea unei temeinice pregătiri profesionale și politice a tinerei generații, Comitetul Politic Executiv a cerut tuturor factorilor educaționali implicați în creșterea și formarea generațiilor noi să acorde o atenție deosebită întăririi procesului de educație prin muncă și pentru muncă, să acționeze pentru perfecționarea procesului instructiv-educativ în școli și facultăți, pentru cultivarea înaltelor trăsături revoluționare ale copiilor, tinerilor și studenților, a dragostei și devotamentului lor față de patrie și partid, a respectului și prețuirii față de tradițiile glorioase ale poporului român, ale clasei muncitoare și Partidului Comunist Român, față de realizările obținute în anii construcției socialismului, hotărîrii de a contribui la dezvoltarea și înflorirea continuă, economică și socială a României."

(ȘEDINȚA COMITETULUI POLITIC EXECUTIV AL C.C. AL P.C.R. DIN 22 IANUARIE 1982)

Activitatea extrașcolară are loc în case și palate ale pionierilor, tabere și sate de vacanță, case de cultură, cluburi, cămine culturale, universități cultural-științifice, biblioteci etc.; ea vizează un numeros beneficiar tînăr, divers ca vîrstă, statut și rol: copii (școlari sau nu), adolescenți (elevi sau nu), tineri din producție, armată, instituții de învățămînt superior etc. și ca obiectiv educativ final structurarea plenară a personalității acestora pe toate dimensiunile ce privesc dezvoltarea lor multilaterală. Rețeaua ce desemnează acest complex de relații este surprinsă în figura nr. 1, iar sistemul global al formelor de organizare a muncii, de instruire și educare este vizualizat de noi în fig. nr. 2.

Modelul demonstrează interdependența dintre elementele sale componente, continuitatea pe care acestea o asigură muncii educative, caracterul ei permanent. Fiecare din circuitele înscrise în acest sistem și fiecare formă de acțiune educativă pe care o cuprinde are finalitatea sa în structurarea personalității tinerilor, sistemul de ansamblu scontînd pe realizarea obiectivului formativ major: dezvoltarea multilaterală a tineretului.

Munca educativă din afară de clasă și școală are un conținut bogat în valențe formative, îmbracă o varietate de forme mai diversă decît cea pe care o cunoaște procesul de învățămînt. Bogăția și varietatea conținutului și formelor constituie un adevărat principiu al muncii extrașcolare, principiu a cărui aplicare practică este în măsură să asigure realizarea multiplelor obiective educative ce se impun în opera de structurare plenară a personalității tinerilor. Un sistem bogat de forme a fost asimilat deja de practica educativă în strînsă concordanță cu conținuturile sale inepuizabile ca avuție informativ-formativă, un SISTEM DESCHIS ȘI FLEXIBIL care permite continua lui înavuțire și împrospătare, prin contribuția creatoare a practicienilor acestei munci. Sistemul are structura ilustrată de modelul din anexa nr. 1, care demonstrează totodată caracterul său complex.

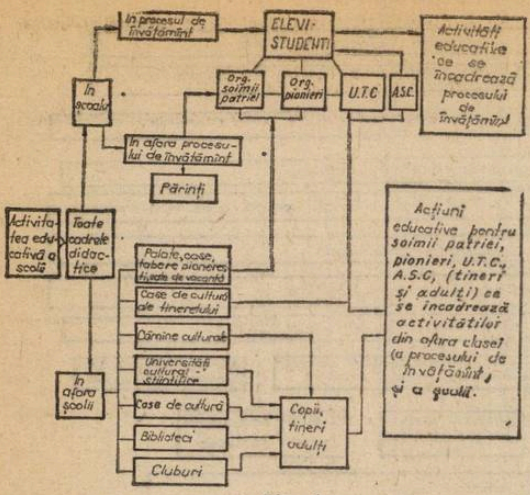


Fig. 1

Studiul acestui model ne permite a sesiza că: sistemul este dominat de activitățile cu caracter de masă; el permite factorilor educativi să urmărească împlinirea obiectivelor de nivel și sarcinilor de realizat pe diversele laturi și aspecte ale muncii formative; sistemul dă posibilitate cadrelor angajate în munca educativă să dea unor acțiuni extrașcolare o mai mare pondere instructivă (cercurile), altora educativă (dezbtaterile, întîlnirile, simpozioanele etc.), iar altora un mai pronunțat caracter recreativ (carnavalurile, serile distractive pentru tineret), după necesități; sistemul înlesnește factorilor educativi posibilitatea de a-și adapta munca la particularitățile obiectului influenței lor educative: copii, tineri și adulți, șoimi, pionieri sau uteciști, participanți în masă sau în grup la manifestările educative pe care le îmbracă, părinți, public tînăr sau adult; sistemul permite factorilor educativi să aleagă formele de muncă educativă cu metodologia cea mai potrivită obiectivelor de nivel și grad, sarcinilor și conținutului activității pe care acestea îl îmbracă (predominant expozitivă, dialogată etc.) și în raport cu mijlocul dominant ce i se potrivește: carte, film, radio, TV, diverse alte mijloace audio-vizuale. Modelul înlesnește tratarea problemelor metodologice de organizare și desfășurare a diverselor acțiuni extrașcolare pe o structură cuprinzînd acțiuni cu caracter de masă, de grup și individual.

1. Acțiuni extrașcolare cu caracter de masă

a. Acțiuni extrașcolare cu caracter expozitiv. Dominate metodologic de expunere, acțiunile de acest tip au ca obiectiv general final dezvoltarea multilaterală a personalității tinerilor, ca obiective formative de nivel educația politico-ideologică (informarea, expunerea, cronica evenimentelor politice interne și internaționale, revista presei și a cărții politice, cadran politic mondial etc.), educația ateist-științifică (întîlnirea cu brigada științifică, simpozionul, almanahul și medalionul științific etc.), educația patriotică (călătorie imaginară pe harta țării, aniversarea, centenarul, serbările naționale etc.); educația profesională (almanahul meseriilor, ziua marinei, medalionul meșteșugului etc.), iar ca obiective specifice dezvoltarea gîndirii politice, educarea conștiinței, formarea conduitei patriotice, deșteptarea curiozității științifice, anemierea și destrămarea sentimentelor religioase, prevenirea și eradicarea comportamentelor antisociale etc.

Inițierea și desfășurarea acțiunilor extrașcolare cu caracter expozitiv se supun unor cerințe de ordin organizatoric de a căror respectare depinde CALITATEA acesteia și, ca urmare, atingerea obiectivelor cu finalitate în structurarea personalității. Asemenea cerințe privesc precizarea domeniului urmînd a fi abordat (științific, tehnic, filozofic, practic etc.), fixarea tematicii și problematicii manifestării, a conținutului acțiunii, a formei organizatorice pe care aceasta o va îmbrăca, a demersului său (acțiune simplă de tip expunere sau compusă de tip simpozion, jurnal, brigadă, seară tematică etc.), a dozării materiei pe componentele ciclului tematic sau a formelor ce se compun (a fiecărei expuneri din șirul celor ce formează o acțiune tip simpozion sau întîlnire cu brigada, de exemplu), stabilirea locului de desfășurare, a duratei manifestării, a eventualilor specialiști invitați etc.

Sub aspect metodic susținerea acțiunilor cu caracter expozitiv presupune o bună pregătire de specialitate a cadrului didactic dublată de aceeași calitate cu privire la metodologia acțiunilor extrașcolare: stăpînirea perfectă a domeniului din al cărui patrimoniu manifestarea urmează să realizeze comunicarea, folosirea unui registru divers de metode și mijloace, comunicarea într-un limbaj clar, precis, corect, expresiv, ponderea volumului comunicării, a debitului verbal, a

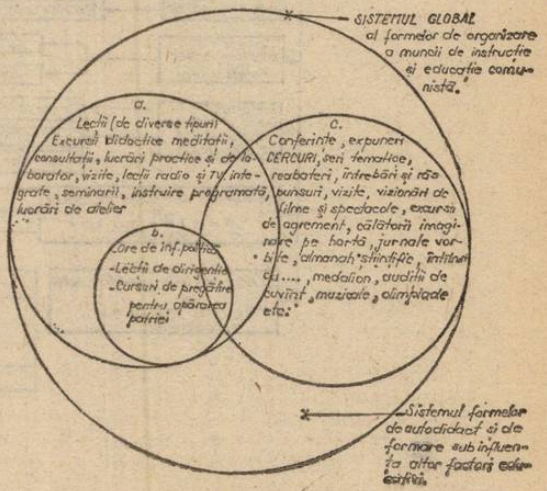
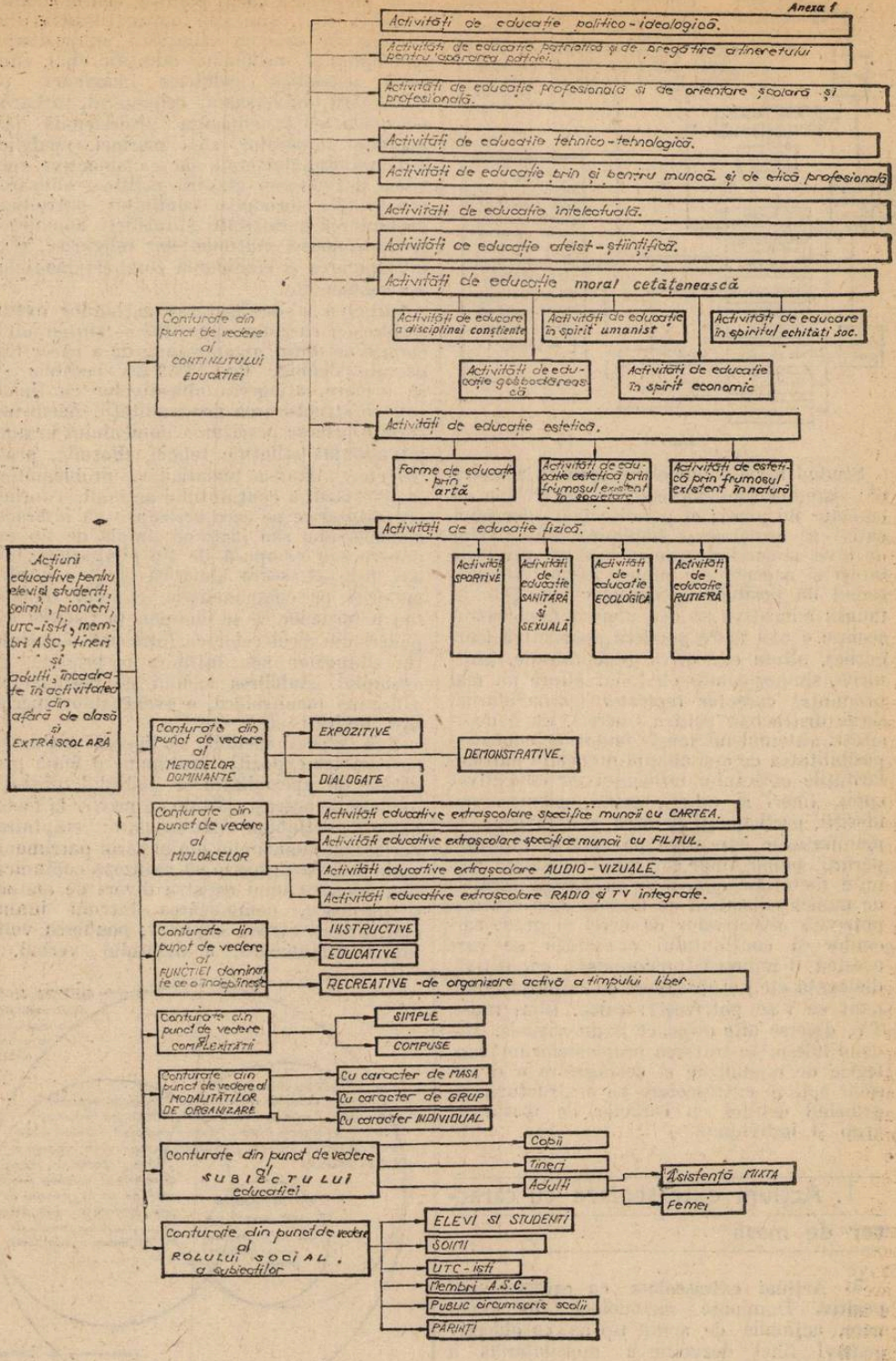


Fig. 2


Acțiuni educative pentru elevi, studenți, șoimi, pionieri, UTC-iști, membri A.S.C., tineri și adulți, încadrate în activitatea din afară de clasă și EXTRAȘCOLARĂ
Conturate din punct de vedere al CONȚINUTULUI EDUCAȚIEI
Activități de educație politico-ideologică.
Activități de educație patriotică și de pregătire a tineretului pentru apărarea patriei.
Activități de educație profesională și de orientare școlară și profesională.
Activități de educație tehnico-tehnologică.
Activități de educație prin și pentru muncă și de etică profesională
Activități de educație intelectuală.
Activități de educație ateist-științifică.
Activități de educație moral cetățenească
Activități de educare a disciplinei conștiente
Activități de educație în spirit umanist
Activități de educare în spiritul echității soc.
Activități de educație gospodărească
Activități de educație în spirit economic
Activități de educație estetică.
Forme de educație prin artă
Activități de educație estetică prin frumosul existent în școlare
Activități de estetică prin frumosul existent în natură
Activități de educație fizică.
Activități SPORTIVE
Activități de educație SANITARĂ și SEXUALĂ
Activități de educație ECOLOGICĂ
Activități de educație RUTIERĂ
Conturate din punct de vedere al METODELOR DOMINANTE
EXPOZITIVE
DIALOGATE
DEMONSTRATIVE.
Conturate din punct de vedere al MIJLOACELOR
Activități educative extrașcolare specifice muncii cu CARTEA.
Activități educative extrașcolare specifice muncii cu FILMUL.
Activități educative extrașcolare AUDIO-VIZUALE.
Activități educative extrașcolare RADIO și TV integrate.
Conturate din punct de vedere al FUNCȚIEI dominante ce o îndeplinește
INSTRUCTIVE
EDUCATIVE
RECREATIVE -de organizare activă a timpului liber
Conturate din punct de vedere al COMPLEXITĂȚII
SIMPLE
COMPUSE
Conturate din punct de vedere al MODALITĂȚILOR DE ORGANIZARE
Cu caracter de MASA
Cu caracter de GRUP
Cu caracter INDIVIDUAL
Conturate din punct de vedere al SUBIECTULUI educației
Copii
Tineri
Adulți
Asistență MIXTĂ
Femei
Conturate din punct de vedere al ROLULUI SOCIAL a subiecților
ELEVI ȘI STUDENȚI
ȘOIMI
UTC-iști
Membri A.S.C.
Public circumscris școlii
PĂRINȚI

intensității vorbirii și a gesticii, pentru ca educatorul să creeze cadrul optim de audiere, ascultare, reflecție, analiză, selectare, înțelegere și ca urmare de INCORPORARE ÎN SCHEMELE INTEGRATOARE INTERNE CE ÎMBOGĂȚESC STRUCTURA PERSONALITĂȚII TINERILOR PRIN ASIMILARE.

b. **Acțiuni extrașcolare cu caracter dialogat.** Studiul comparat al acestui tip de acțiuni ne conduce ușor spre concluzia că ceea ce le deosebește de categoria precedentă este demersul lor metodologic dominat de dialog. Altfel, asimilarea în schemele integratoare interne în măsură a restructura personalitatea tinerilor, îmbogățind-o și dezvoltînd-o plenar pe coordonate multilaterale constituie și în cazul acțiunilor dialogate obiectivul educativ major; educația patriotică, politico-ideologică, profesională, tehnico-tehnologică etc., obiectivele formative de nivel, iar formarea unei concepții materialiste despre lume, adîncirea cunoașterii, însușirea argumentării logice, stăpînirea dialogului, stimularea dorinței de a ști, a formula ipoteze, a căuta răspunsuri etc. obiective educative speciale a căror realizare împlinesc, pas cu pas și în timp, personalitatea tinerilor adăugîndu-i noi calități.

Calitatea muncii extrașcolare de a contribui la dezvoltarea plenară a personalității celor cărora li se adresează este condiționată, și în cazul activităților de tip dialogat, de respectarea cerințelor organizatorice menționate pentru grupul anterior și a exigențelor metodice specifice tehnologiei dialogului. Posibilitatea acestora de a pune participanții într-o stare mai activă decît o pot face activitățile expozitive, este necesar să fie exploatată, în funcție de țelurile formative urmărite prin: dialoguri de amplă analiză și mare adîncime cum sînt cele ce pot fi însușite prin dezbateri; prin conversația deliberată înlesnită de seara pentru întrebări și răspunsuri, întîlnirea cu brigada ateistă etc. sau nedeliberată posibil de însușit într-un cadru organizat de tip seară tematică sau în pauze, vizionări de exponate, în final de expuneri etc.; prin schimbul fructuos de idei permis de discuții la masa rotundă, de comentarii pe problemele serilor literare, a prezentării cărții sau filmului, de discuții în contradictoriu cum sînt: expunerea cu oponent sau procesul literar, discuțiile apărute în brainstorming sau cele libere, peripatetice, ce însoțesc plimbările, drumețiile, excursiile, drumul comun etc.

c. **Acțiuni extrașcolare cu caracter demonstrativ,** a *căror influență asupra* personalității tinerilor în formare rezultă din convingerile și sentimentele patriotice pe care le însuflețesc (demonstrațiile ocazionate de aniversări și serbări naționale), din comportamentul de adeziune sau de protest pe care îl incită în legătură cu diverse evenimente politice interne și externe (mitingurile desfășurate sub conducerea organizațiilor de tineret), din puternicele trăiri animate de frumusețea fizică sau de cea a unei ramuri sportive (demonstrațiile, concursurile și întrecerile sportive), de modelul pe care ele îl servesc (olimpiadele pe specialități, concursurile profesionale, medaliioanele politice, științifice, istorice etc.).

d. **Acțiuni extrașcolare dominate de massmedia și alte căi audio-vizuale,** a căror forță formatoare este argumentată de mijloacele folosite. Cartea, de pildă, prin prezentări, întîlniri cu autorul, șezători literare, seri de poezie, vitrine și expoziții etc. stimulează dorința de lectură a tinerilor, le lărgește orizontul cultural, îi face mai sensibili la cuvîntul scris, le oferă informații la zi cu privire la creația științifică, tehnică, literară etc. Filmul, de asemenea, prin simpozioanele cinematografice, procesul literar-cinematografic, gala filmelor pentru tineret etc. lărgește cultura cinematografică a tinerilor, le reglează comportamentul în lumina modelelor pozitive pe care ele le prezintă, incită tineretul la autocunoaștere și autoreglare comportamentală etc. Valențe formative deosebite, pe toate aliniamentele presupuse de dezvoltarea plenară a personalității tinerilor și adulților, au emisiunile radio și TV: audierea cuvîntărilor politice, vizionarea emisiunilor pentru copii și tineret, a celor cu caracter etic-profesional, de comportare în societate etc. Folosind ca mijloc dominant exponatele, vizionarea expozițiilor periodice sau permanente, festive, aniversare sau tematice cu conținut politic, patriotic, de artă plastică, fotografică, de carte, de produse ale industriei și agriculturii, ale unor unități productive din județ sau ale școlii etc., au contribuția lor incontestabilă în structurarea personalității pe direcții cum ar fi: educația estetică, educația profesională, educația politică și patriotică etc.

e. **Acțiuni extrașcolare cu caracter recreativ.** Deși organizate cu scopul de a ocupa plăcut timpul liber al elevilor, țintesc spre obiective ce depășesc acest aspect, înscriindu-se în rîndul activităților cu finalitate în formarea deprinderii de a petrece activ timpul, de a încadra în timpul liber activități ce îmbină utilul cu frumosul (audiții muzicale, vizionări de expoziții, excursii, jocuri de agrement, concursuri de orientare turistică etc.), în cultivarea relațiilor colegiale (reuniunile de tineret, serile de dans, plimbările în grup etc.), a înclinațiilor sportive, artistice, organizatorice etc.

2. Acțiuni extrașcolare cu caracter de grup: **grupurile de creație** ce

reunesc copii, tineri și adulți dornici a-și dezvolta și perfecționa aptitudinile creatoare în domeniul tehnicii, literaturii, artei plastice, muzicii, cercetării științifice etc. și desfășoară o activitate încărcată de potențe formative pe linia dezvoltării înclinațiilor și talentelor, a gîndirii și imaginației, a gustului lor pentru cercetare științifică, munca manuală, pentru știință, tehnică etc.; **brigăzile de muncă** ce se

constituie sub conducerea organizațiilor de pionieri sau U.T.C., pe clase, școli, organizații, tabere etc. cu scopul de a îndeplini diverse munci (culegerea recoltei, amenajarea unor terenuri sportive, ridicare de diguri etc.), activități cu valoare educativă în ceea ce privește formarea tinerilor ca muncitori, oameni de nădejde, de inițiativă, model de spirit revoluționar, de voință, tenacitate, dîrzenie, curaj etc.; **formațiile artistice** (teatru, corale, dans, recitatori, brigadă artistică etc.) cu dubla lor acțiune formativă: asupra celor ce fac parte din asemenea formații în calitate de creatori de frumos și asupra celor ce asistă la producțiile publice ale formațiilor în calitate de consumatori de frumos. Dacă activitatea în formații sau participarea la spectacolele acestora cizelează gustul artistic, stimulează apetitul pentru frumos, pentru integrarea culturii în viața personală, animă sentimentele estetice, spiritul de grup, de solidaritate etc. **echipele** sportive, de cercetare, artistice etc. urmăresc exersarea înclinațiilor și talentelor, perfecționarea lor prin antrenamente, concursuri, întreceri etc.

3. Acțiuni extrașcolare cu caracter individual: activitățile independente

cu caracter practic (alcătuirea de albume și colecții, înjghebarea de biblioteci personale, de cabinete foto, laboratoare de chimie sau fizică, microateliere de tîmplărie, tinichigerie, sculptură etc., de stupine, sere, crescătorii de păsări și animale etc. sînt finalizate în produse care aduc mari satisfacții și prin aceasta noi imboldiri de lucru, ceea ce nu este lipsit de valoare în formarea deprinderii elevilor de a-și ocupa timpul liber activ și util, de a se recrea activ, de a fi creatori, a îndrăgi munca, a fi harnici etc.); **lectura independentă** (realizată, la început, sub impulsul metodelor folosite de cadrele didactice, scontează și se soldează, în condițiile cînd calitatea ei a fost asigurată de îndrumările și controlul permanent al educatorilor, cu formarea obișnuinței elevului de a face lectură și ca urmare cu integrarea acesteia în programul zilnic al tînărului); **exercițiile individuale** (vocale, la și cu instrumente, de compunere, creație, rezolvări de probleme etc. conduc la performanțele dorite în muzică, coregrafie, artă teatrală, grafică, creație literară, tehnică etc.); **antrenamentul individual** (practicat de pitici, juniori și tineri cu vădite aptitudini într-o anumită ramură de sport și efectuat după indicațiile și îndrumările metodice ale antrenorilor, mizează și se soldează, în condiții obișnuite, cu formarea performerilor sportivi); **jocurile independente** (cu valoare formativă pozitivă cum ar fi cele cu mingea, dezlegarea cuvintelor încrucișate, rebus, jocuri mecanice, cele de roluri și multe altele, este necesar să fie încurajate de educatori datorită finalității acțiunii lor: flexibilizarea gîndirii, îmbogățirea vocabularului, exersarea atenției, creativității, formarea unor abilități, priceperi și deprinderi, dezvoltarea spiritului de echipă etc.). O sinteză vizualizată a problemelor ce formează conținutul prezentului studiu este realizată în anexa nr. 2.

Anexa 2

Activitatea educativă din afară de clasă și școală, pentru elevi, pionieri, U.T.C.-iști, tineri și adulți.	**Acțiuni cu caracter de masă**	**Acțiuni cu funcții instructiv-educative**	**a. acțiuni cu caracter expozitiv** **b. acțiuni cu caracter dialogat** **c. acțiuni cu caracter demonstrativ** **d. acțiuni dominate de mass-media** **e. acțiuni dominate de alte mijloace audio-vizuale**
		Acțiuni cu funcții recreative	**a. acțiuni cu caracter recreativ și distractiv**
	Acțiuni cu caracter de grup		**a. cercurile de materii** **b. echipele (sportive, artistice)** **c. brigăzile de muncă patriotică** **d. grupurile de creație** **e. formațiile artistice** **f. cluburile școlare**
	Acțiuni educative cu caracter individual		**a. lectura independentă** **b. studiul individual independent** **c. antrenamentul individual** **d. activități independente cu caracter practic** **e. jocurile independente**

În Expunerea la Plenara comună a C.C. al P.C.R. și a Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale (din 25 noiembrie 1981), tovarășul Nicolae Ceaușescu indica: „Să introducem în activitatea școlară, în munca cu pionierii, spiritul revoluționar, să îmbogățim și să diversificăm formele muncii educative... să găsim noi și noi modalități de a acționa pentru a crea la copii, la tineret o conștiință revoluționară, dragostea de partid, de popor, spiritul de dreptate, hotărîrea de luptă împotriva asupririi de orice fel, împotriva războiului, voința de a se jertfi, dacă va fi nevoie, pentru patrie, pentru socialism, pentru libertatea și fericirea poporului nostru".

Fiecare cadru didactic dispune de largi posibilități pentru a folosi cu maximum de eficiență acele acțiuni și activități de formare și educare comunistă, revoluționară pentru muncă și viață a tinerelor vlăstare ce i-au fost încredințate.

Mijloace de evaluare a eficienței muncii educative

Dr. NICOLAE MITROFAN
Universitatea București

Preiacerile profunde la care a fost supus procesul de învățămînt de la noi din țară, atît pe linie structurală, cît și pe linie funcțională, au determinat, totodată, și o serie de mutații profunde în ceea ce privește statutul și rolul cadrului didactic, inițiatorul și organizatorul procesului instructiv-educativ. „Se poate spune — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntarea rostită la Congresul educației și învățămîntului — că nu există misiune mai nobilă, îndatorire socială de mai înaltă răspundere decît aceea de a forma și modela omul nou al societății noastre, de a pregăti tînăra generație de constructori ai socialismului și comunismului în România, viitorul patriei noastre".

Se impun deci, în fața tuturor cadrelor didactice, responsabilități sporite atît în ceea ce privește activitatea instructivă și practic-aplicativă propriu-zisă, cît și în ceea ce privește activitatea educativ-formativă. În acest sens, evaluarea eficienței activității cadrului didactic trebuie să cuprindă nu numai randamentul cantitativ și calitativ școlar propriu-zis, ci și achizițiile realizate de elevi în cadrul procesului de dezvoltare și maturizare psiho-relațională și psiho-morală. Deși este mai dificil de măsurat *gradul de contribuție al fiecărui cadru didactic* la realizarea de către elevi a unor achiziții de ordin educațional-formativ, cercetările efectuate din perspectiva psihologiei sociale în cadrul diferitelor instituții școlare au demonstrat faptul că este posibil ca și activitatea educațional-formativă a cadrului didactic să fie supusă mai riguros dirijării și controlului și, pe de altă parte, au oferit o suită de mijloace investigative și evaluative a acestei activ tăți. În cadrul de față supunem atenției unul din multiplele mijloace de evaluare a eficienței muncii educative a acordului didactic.

Mijlocul diagnostic-investigativ pe care l-am experimentat se bazează pe tehnica ferestrei Johari care, la rîndul ei, presupune utilizarea unei matrici a cunoașterii interpersonale[1]. Această prezentare matriceală a interacțiunii cognitive dintre două persoane a fost realizată de J. Luft în lucrarea „Of human interaction", National Press Books, Polo Alto, California. 1969, p. 13—75[2]. Numele de Johari provine de la numele celor două persoane, Joe și Harry, care se află în interacțiune. Matricea cunoașterii interpersonale cuprinde 4 compartimente sau cvadrante (v. fig. 1): cvadrantul 1 (deschis) se referă la comportamentul, sentimentele și motivația cunoscute de ceilalți și de eu; cvadrantul 2 (orb) se referă la comportamentul, sentimentele și motivația cunoscute celorlalți dar necunoscute eului; cvadrantul 3 (ascuns) se referă la comportamentul, sentimentele și motivația cunoscute eului și necunoscute celorlalți; cvadrantul 4 (necunoscut) se referă la comportamentul, sentimentele și motivația necunoscute nici eului, nici celorlalți. Mărimea acestui cvadrant poate fi determinată numai după „descoperirea" ei în cadrul realizării interacțiunii[3].

Această matrice poate fi utilizată nu numai pentru studiul interacțiunii dintre două persoane, ci și în studiul interacțiunii și, respectiv, a cunoașterii interpersonale dintre o persoană și un grup, cum ar fi, de exemplu, dintre profesor și clasa de elevi. Astfel, A

[1] *Dicționar de psihologie socială*, Ed. științifică și enciclopedică, București, 1981.
[2] C. Mamali, *Intercunoaștere*, Ed. științifică, București, 1974, p. 80.
[3] *Ibidem*, p. 81.

Simon şi Y. Agazarian în lucrarea „Sequential Analysis of Verbal Interaction", 1967, plecînd de la această matrice[4], au realizat un model de comunicaţie a profesorului cu clasa de elevi din dublă perspectivă: al profesorului şi al clasei (v. fig. 2 şi 3). Fig. 2 reprezintă un model de comunicaţie cu profesorul ca „eu" iar fig. 3 reprezintă un model de comunicaţie cu clasa ca „eu".

Noi am utilizat cele două matrici pentru a verifica gradul cunoaşterii interpersonale dintre profesori şi clasa de elevi, pornind de la

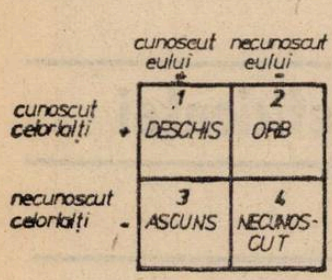


Fig.1

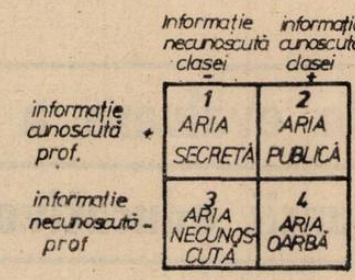


Fig.2

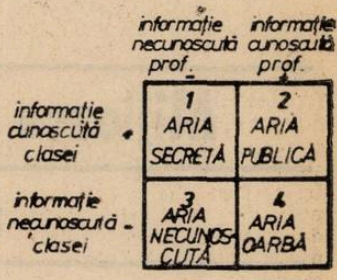


Fig.3

considerentul nostru mai general că nivelul cunoaşterii interpersonale este un indicator de bază al capacităţilor psihosociale, de care depinde nivelul de eficienţă al activităţii educaţional-formative a cadrului didactic. Am avut grijă să luăm în consideraţie şi vechimea în ceea ce priveşte cunoaşterea şi interacţiunea interpersonală dintre profesori şi elevi. De aceea, am luat 2 clase de elevi a X-a (grupuri în formare) unde experienţa comună a profesorilor şi elevilor este scăzută şi două clase a XII-a (grupuri formate), unde experienţa comună, vechimea în ceea ce priveşte cunoaşterea interpersonală este relativ mare. Ca subiecţi-profesori au fost în număr de 21 la clasele a X-a şi în număr de 20 la clasele a XII-a. Atît cu subiecţii-elevi, cît şi cu subiecţii-profesori s-a procedat la o pregătire prealabilă pentru a înţelege bine cum vor lucra cu aceste matrici.

Pentru toţi subiecţii noştri — elevi şi profesori — am denumit cele patru cvadrante în felul următor: cvdarantul 1 = cît cunoaşte profesorul şi nu cunoaşte clasa; cvadrantul 2 = cît cunoaşte profesorul şi cunoaşte clasa; cvadrantul 3 = cît nu cunoaşte profesorul dar cunoaşte clasa; cvadrantul 4 = cît nu cunoaşte profesorul şi nu cunoaşte nici clasa. Fiecare profesor trebuia, în raport cu clasa, să precizeze în procente cît crede că revine fiecărui cvadrant în legătură cu anumite criterii de referinţă iar elevii trebuiau, de asemenea, să aprecieze din perspectiva clasei ca tot cît la sută revine fiecărui cvadrant în raport cu criteriile de referinţă pentru fiecare profesor. Atît pentru profesori, cît şi pentru elevi s-au prezentat următoarele criterii de referinţă: apreciere globală asupra conduitei de ansamblu a elevilor, cunoştinţele elevilor, aptitudinile elevilor, dorinţele şi aspiraţiile elevilor, modul de raportare interpersonală a elevilor, conflicte în interiorul grupului de elevi, sistemul de apreciere al cadrului didactic, tendinţe de întrajutorare în cadrul clasei, tendinţe de dezorganizare în cadrul clasei.

Toţi subiecţii-profesori incluşi în cercetarea noastră aveau o sarcină dublă: să stabilească procentele pentru fiecare cvadrant în raport cu criteriile de referinţă menţionate, aşa cum apreciază ei că se prezintă situaţia în mod real şi, pe de altă parte, să realizeze acest lucru din perspectiva elevilor, deci trebuiau să se transpună în situaţia elevilor, a clasei ca grup şi, de pe această poziţie, să stabilească procentele respective. Pentru profesori, deci, procesul de cunoaştere interpersonală dintre ei şi clasa de elevi apărea în două ipostaze: una „văzută" de profesor cu ochii elevilor şi alta văzută de profesor aşa cum crede el că există în realitate. În prelucrarea datelor s-au aplicat următoarele procedee statistice: pentru fiecare profesor, în raport cu fiecare criteriu de referinţă şi pentru fiecare cvadrant, s-a calculat media aritmetică a procentelor atribuite de fiecare elev, conform formulei:

$$M_{qk} = \frac{P_{qk_1} + P_{qk_2} + \dots P_{qk_x}}{N}$$

în care, M_{qk} = media unui cvadrant în raport cu criteriul k;

P_{qk_x} = procentul acordat de subiectul x cvadrantului q în raport cu criteriul k.

S-a obţinut astfel în raport cu fiecare profesor, o matrice a cunoaşterii interpersonale (clasă-profesor), un model ce reflectă rezultatul însumării aprecierilor tuturor membrilor grupului respectiv. Este un model deci văzut prin prisma grupului ca tot. La acest model, pentru fiecare cvadrant în parte, am raportat aprecierile fiecărui profesor în legătură cu cunoaşterea interpersonală (profesor-clasă). Am raportat mai exact cele două forme de apreciere: aşa cum crede profesorul şi aşa cum crede profesorul că apreciază elevii ca grup. Diferenţele reprezentau indicatori ai nivelului de funcţionalitate al capacităţilor psihosociale şi, respectiv, al nivelului de eficienţă a activităţii educativ-formative desfăşurate.

[4] *Ibidem*, p. 85.

S-a procedat mai întîi la o analiză comparativă a răspunsurilor date de subiecţii noştri — cadre didactice şi elevi — pentru fiecare criteriu în parte, utilizînd două categorii de medii: a) media diferenţelor, la cele patru cvadrante, dintre aprecierea grupului şi aprecierea profesorului asupra aceleiaşi realităţi; b) media diferenţelor, la toate cele patru cvadrante, dintre aprecierea grupului, în legătură cu fiecare criteriu, şi modul cum văd cadrele didactice această apreciere. Fiecare cadru didactic trebuia să arate părerea lui faţă de o anumită realitate (cunoscută prin intermediul criteriilor de referinţă) şi, lucrul cel mai important pentru noi, să se transpună în situaţia elevilor şi să vadă cu „ochii" acestora anumite aspecte ale grupului şi ale relaţiilor sale cu grupul. Cu cît există o mai mare apropiere (suprapunere = cazul ideal) între diferite fenomene de grup (aprecieri interpersonale, opinii, păreri, atitudini colective etc.), aşa cum există ele în realitate (dar cunoscute prin intermediul membrilor componenţi ai grupului educaţional) şi aprecierea cadrelor didactice asupra „dimensiunilor" acestor fenomene, cu atît avem de-a face — considerăm noi — cu un nivel mai eficient al aptitudinilor psihosociale ale educatorilor[5].

Rezultatele obţinute cu ajutorul tehnicii ferestrei Johari au confirmat, pe ansamblu, ipotezele noastre de lucru. În primul rînd, am constatat diferenţe interindividuale destul de mari, la toate grupurile de educatori, în ceea ce priveşte, în special, mărimea mediilor abaterilor de rang dintre aprecierea subiecţilor (elevi) şi mărimea acestei aprecieri văzută de cadrele didactice, ceea ce demonstrează că există diferenţe interindividuale pe linia „echipării" cadrelor didactice cu acele capacităţi, aptitudini de ordin psihosocial care să le dea posibilitatea desfăşurării acţiunii educative avînd asigurat un control riguros asupra dinamicii fenomenelor psihosociale ale grupului educaţional.

Cadrele didactice, care se rezumă numai la activitatea didactică strictă (predare şi evaluare de cunoştinţe), rămîn străine de procesul viu al formării personalităţii elevilor şi, în cazul desfăşurării unei acţiuni educative cu elevii, pot apărea contradicţii între măsurile educative preconizate şi măsurile „cerute" de situaţia educativă respectivă. Din acest punct de vedere, rezultate mai bune au obţinut acele cadre didactice care desfăşoară nemijlocit cu elevii şi alte activităţi (dirigenţie, responsabilii de cerc, munca culturală etc.) în cadrul cărora sînt puse în funcţiune diferite fenomene de ordin psihosocial, devenind mai „transparente" pentru conducătorul acestei activităţi.

Pe ansamblu, rezultatele sînt mult mai bune la profesorii care lucrează cu grupurile formate (clasa a XII-a), decît cei care lucrează cu grupurile în formare (clasa a X-a) şi acest lucru se explică prin două cauze: **a)** experienţa destul de redusă a grupurilor în formare face ca între aprecierile elevilor asupra cadrelor didactice, în funcţie de anumite criterii, să existe distanţe destul de mari, însuşi procesul aprecierii interpersonale fiind marcat de fenomene de iluzie în percepţia şi aprecierea interpersonală; **b)** experienţa redusă a conlucrării şi a cunoaşterii interpersonale dintre profesori şi elevi influenţează, de asemenea, la grupurile în formare, calitatea şi corectitudinea aprecierilor interpersonale. Cu toate acestea, diferenţele interindividuale din cadrul aceluiaşi grup de evaluatori demonstrează că aptitudinile psihosociale, acolo unde există, dau „roade" independent de anumite condiţii obiective potrivnice.

Privitor la criteriile de referinţă pe care le-am utilizat se constată, la nivelul tuturor profesorilor, rezultate mai bune (medii mici ale abaterilor de rang), la acele criterii care vizează unele caracteristici individuale, personale (cunoştinţele elevilor, aptitudinile elevilor, sistemul de apreciere al cadrului didactic), faţă de criteriile care vizează caracteristici, fenomene de ordin psihosocial, relaţional (conflicte în cadrul grupului, modul de raportare interpersonală, tendinţe de întrajutorare sau dezorganizare în cadrul grupului educaţional). Aceasta se datoreşte faptului că, în general, cadrele didactice, care sînt centrate mai mult pe activitatea de predare şi examinare, au posibilitatea să cunoască o serie de caracteristici personale ale elevilor ce ţin de dezvoltarea lor psihointelectuală, aptitudinală şi mai puţin cunosc o serie de caracteristici relaţionale, interpersonale care au influenţă asupra formării personalităţii elevilor.

S-a procedat apoi la corelarea ordinii subiecţilor (profesori) după nivelul de funcţionalitate al aptitudinilor psihosociale — ilustrat de mediile globale ale abaterilor de rang obţinute în cadrul cercetării noastre — cu ordinea subiecţilor stabilită de conducerea şcolii după criteriul capacităţilor de cunoaştere a elevilor şi a randamentului lor în munca educativă. Pe de altă parte, s-a corelat ordinea subiecţilor după nivelul de funcţionalitate al aptitudinilor psihosociale cu ordinea subiecţilor după vechimea lor în cîmpul muncii educative (rangul 1 pentru cel cu vechimea cea mai mare). Aşa cum se poate constata din Tabelul nr. 1, există o corelaţie pozitivă, înalt semnificativă, între ordinea subiecţilor după rezultatele la proba noastră şi ordinea subiecţilor stabilită de conducerea instituţiei educative de care aparţin. Aceasta demonstrează legătura directă care există între nivelul de funcţionalitate al aptitudinilor psihosociale şi randamentul muncii educative. Profesorii, posesori ai capacităţilor şi aptitudinilor psihosociale, prin munca lor educativă eficientă, se impun şi se diferenţiază în cadrul colectivului de educatori din instituţia şcolară respectivă şi, pe de altă parte, se impun în faţa factorilor de conducere şi control a activităţii lor. Totodată, se constată că, la nici unul dintre grupurile de educatori nu a rezultat o corelaţie înalt semnificativă între nivelul de funcţionalitate al aptitudinilor psihosociale şi vechimea în

[5] N. Mitrofan, *Aptitudini psihosociale şi eficienţa muncii educative*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1979.

TABELUL nr. 1

	Cl. X (A)		Cl. X (B)		Cl. XII (A)		Cl. XII (B)	
	AROS DCI	AROS DVM	AROS DCI	AROS DVM	AROS DCI	AROS DVM	AROS DCI	AROS DVM
MAR	1,63	3,81	2,20	3,0	1,81	3,0	0,88	2,66
r	0,76 p = 0,01	0,17	0,57 p = 0,1	0,17	0,71 p = 0,01	0,40	0,90 p = 0,01	0,39

Legendă: AROSDCI = abatere de rang a ordinii subiecților, stabilită de conducerea instituției educaționale după criteriul capacității de cunoaștere a elevilor și randamentul muncii lor educative; AROSDVM = abatere de rang a ordinii subiecților după vechimea lor în munca instructiv-educativă; MAR = media abaterilor de rang; r = coeficientul de corelație.

muncă a cadrelor didactice. De unde concluzia că nu putem considera automat vechimea în cîmpul muncii educative o garanție a randamentului și calității muncii instructiv-educative a unui cadru didactic, deși desfășurarea însăși a activității educative în timp poate influența procesul de formare și perfecționare a aptitudinilor psihosociale.

Concluzii. Rezultatele obținute în cadrul cercetării noastre ne-au confirmat ipotezele de lucru de la care am plecat. Întrucît cu această probă am vizat măsurarea nivelului de dezvoltare și funcționalitate a unor aptitudini psihosociale, condiție principală pentru creșterea eficienței activității educative a cadrului didactic, iar rezultatele obținute cu ajutorul ei au confirmat ipotezele formulate inițial, considerăm că este posibil să conferim acestor ipoteze valoarea de indicatori ai nivelului de funcționalitate al aptitudinilor psihosociale și, respectiv, ai eficienței muncii educative desfășurate.

Astfel, un înalt nivel al eficienței muncii educative presupune existența următorilor indicatori: a) distanța mică între aprecierile colectivului școlar în raport cu anumite criterii de referință și mărimea lor „văzută" de cadrele didactice; b) distanța mică între aprecierile cadrelor didactice asupra unor caracteristici personale ale elevilor și aprecierile lor asupra unor caracteristici interpersonale (fenomene psihosociale); c) distanța mică dintre anumite fenomene psihosociale „văzute" de cadrele didactice, ca fiind în grup și dimensiunile reale ale acestor fenomene, așa cum există ele în interiorul grupului; d) distanța mică între aprecierea cadrelor didactice asupra unor fenomene psihosociale din grup și dimensiunile lor reale, independent de mărimea experienței, a vechimii grupurilor cu care se lucrează; e) distanța mică dintre aprecierea cadrelor didactice asupra unor fenomene psihosociale din grup și fizionomia lor reală, chiar în condițiile unei vechimi reduse în cîmpul muncii educative.

Valențe educative ale expedițiilor pionierești

Prof. Dumitru BAHRIM, prof. CONSTANȚA BAHRIM
Școala generală nr. 23, Iași

În cadrul activităților cercului de biologie „Prietenii naturii" din școală, am organizat expediția pionierească „Zada". Expediția noastră s-a desfășurat sub deviza: „Observă, cunoaște, îndrăgește și ocrotește natura!", care este și deviza cercului. Această deviză trebuie însușită și, pe cît posibil, aplicată de fiecare pionier și școlar, căci a venit timpul, cum spune ecologul american Barry Commoner, „Trebuie să învățăm cum să restituim naturii bogăția împrumutată de la ea".

Rezultatele expediției au fost notate în „Jurnalul de bord". Itinerarul parcurs a măsurat aproximativ 700 km, din care 450 km au fost parcurși cu autobuzul și vaporul și aproximativ 250 km au fost parcurși pe jos. Obiectivele incluse în itinerar au fost noi pentru marea majoritate a expediționarilor.

Inițial, expediția noastră a fost concepută ca o expediție naturalistică, dar s-a desfășurat ca o expediție mixtă. În căutare de plante și animale nu se poate trece pasiv pe lîngă frumusețile locurilor, pe lîngă fenomenele geologice și geografice, pe lîngă instituțiile de cultură (muzee, școli), pe lîngă întreprinderi și chiar pe lîngă fenomenele sociale întîlnite în cale.

Itinerarul ales ne-a oferit posibilitatea să aplicăm în teren multe cunoştinţe învăţate de elevi la geografie, de la orientarea cu busola şi alte mijloace întîlnite în natură şi pînă la observarea unor interesante fenomene geologice, geografice, economice şi chiar social-culturale. Expediţionarii au observat la faţa locului cum s-a format Lacul Roşu, lac de baraj natural. Mărturie că s-a format prin alunecarea naturală a unui pinten de 2 km din Ucigaşul (nu din Suhard cum se afirmă în „Pionier, cunoaşte-ţi ţara" de Fl. Frazzei şi colab.) stau trunchiurile pietrificate ale molizilor acoperiţi de ape acum 144 de ani în urmă. Ca orice fenomen natural — am precizat elevilor — şi L. Roşu are o evoluţie: s-a format în 1837, îşi continuă existenţa sub privirile noastre şi, spre regretul nostru, va avea şi un sfîrşit datorat intensului proces de colmatare.

Formarea Cheilor Bicazului este un exemplu de modul în care apa (rîul Bicaz) a „dăltuit" în stîncă şi a modificat scoarţa terestră, formînd, în decursul multor mii şi milioane de ani, frumuseţi inegalabile, pe care trebuie să le cunoaştem, să le admirăm şi să le ocrotim. Lacul de acumulare de la Bicaz (aşa apare în toate izvoarele bibliografice) este denumit în partea locului Lacul Izvorul Muntelui. După părerea expediţionarilor, în urma constatărilor făcute pe teren, considerăm că cel mai potrivit ar fi să poarte numele de „Lacul de acumulare Ceahlău", deoarece în el îşi oglindeşte piscurile, în asfinţit, Ceahlăul, iar lacul înconjură muntele spre est, ca o centură, pe distanţa de 25 km. Prin această denumire s-ar evidenţia acea indestructibilă unitate om-natură. Natura prin frumuseţile sale (una dintre ele este şi Ceahlăul) dă mîna omului care a reuşit să facă minuni (una dintre ele este şi barajul şi lacul de acumulare) şi chiar a reuşit să stăpînească natura, s-o modifice şi uneori chiar s-o distrugă. Osmoza cu natura, vrăjmaşă şi părtaşă omului, este surprinsă în adevărul versurilor marelui Tudor Arghezi: „...Şi, în sfîrşit, urmaşul lui Prometeu, el, omul, / A prins şi taina mare, a tainelor, atomul. / El poate omenirea, în cîteva secunde, / S-o-ntinerească nouă pe veci, ori s-o scufunde"...

În timpul expediţiei s-au vizitat patru localităţi montane de un deosebit pitoresc: **L. Roşu** — staţiune balneoclimatercă; **Bicaz** — „oraşul cimentiştilor"; **Tarcău** — comună despre care am aflat date inedite de la prof. Valerica Ionescu, directorul şcolii; **Ceahlău** — comună cunoscută prin bunăvoinţa tov. ing. Mihai Bulai, şeful Ocolului silvic. În aceste localităţi s-au vizitat obiective social-culturale: şcoli (Tarcău şi Ceahlău), muzee (Muzeul orăşenesc Bicaz şi Muzeul şcolar Ceahlău); întreprinderi industriale (Fabrica de cherestea Tarcău); staţiuni de cercetări (Baza experimentală Potoci, prezentată de tov. cercetător principal dr. Ionel Miron); monumente istorice (ruinele Palatului cnezilor din com. Ceahlău, Mînăstirea Durău şi păstrăvării (L. Roşu, Tarcău şi Ceahlău).

Obiectivul principal al expediţiei a fost cunoaşterea **faunei** şi **florei** zonei incluse în itinerar cu elemente de ocrotire a naturii. Deşi vremea a fost nefavorabilă (numai cinci zile fără ploaie), expediţionarii au fost îndrumaţi să colecteze animale şi plante şi să facă observaţii directe în teren.

Fauna a fost observată direct în mediul natural şi, cît ne-a stat în putinţă, am făcut şi colectări cu scopul de a îmbogăţi laboratorul cu noi materiale. Dintre nevertebratele colectate am determinat (cu ajutorul tov. şef de lucrări dr. M. Varvara de la Univ. „Al. I. Cuza") peste 50 specii de insecte aparţinînd la **25 familii**, material cu care am întocmit patru cutii entomologice. Dintre vertebrate am colectat şi determinat 14 specii cu care am făcut preparate în formol. De la păstrăvăria Ceahlău am adus, pentru laborator, icre şi puiet de păstrăv curcubeu şi icre de lostriţă.

Paralel cu colectarea, expediţionarii au făcut şi multe observaţii. La păstrăvăria Tarcău am admirat în captivitate un pui de vulpe. În satul Cazaci din com. Tarcău la cetăţeanul Sicora Constantin am putut admira un pui de urs care ne-a „ţinut" o adevărată lecţie de etologie. Ne-a surprins cîte lucruri deprinsese în numai două luni de captivitate. La Baza experimentală Potoci am observat primul laborator submers din România (L.S.I.), am coborît în L.S.2. — „Salmo" — şi am observat, prin hublouri, păstrăvi şi alţi peşti ce mişunau prin apa din apropierea laboratorului. În apropierea staţiunii pe oglinda lacului de acumulare am observat şi admirat primul şi singurul „ogor" acvatic din ţara noastră unde în plase se cresc dirijat păstrăvi curcubeu. În apropierea Pietrei Teiului, aflată în plin uscat (din cauza nivelului scăzut al apei din lac), pe marginea şoselei ce duce spre V. Dornei, am observat o adevărată invazie de cărăbuşei (Phylopertha horticola); erau aşa de mulţi, încît la o simplă aruncare de mînă, în aer, prindeam 3—4—5 exemplare deodată.

La păstrăvăria Ceahlău am admirat frumoase exemplare de lostriţă, incubatoarele şi o instalaţie automată (acţionată de forţa apei) de hrănit puietul de păstrăv.

În portul Bicaz, în ultima seară de tabără, expediţionarii au descoperit prin tufişuri puncte luminoase, iar prin aer aceleaşi puncte luminoase se deplasau cu mare iuţeală. I-am lămurit imediat: erau licuricii (Lampyris noctiluca) cei din tufişuri femele fără aripi, cei din aer masculi aripaţi. Ambele sexe au ultimul segment al abdomenului strălucitor, tocmai pentru a se găsi sexele. Acum le-am vorbit pionierilor şi despre bioluminiscenţă. În Cheile Bicazului am precizat că se întîlneşte fluturaşul de piatră (purpuriu) — Tichodroma muraria — pasăre ocrotită, pentru frumuseţea şi raritatea ei.

Flora. Din cele peste 500 de plante colectate şi ierborizate s-au determinat (cu sprijinul tov. şef de lucrări dr. Gh. Viţalariu de la Univ. „Al. I. Cuza") patru specii de licheni, şase specii de muşchi, cinci specii de ferigi şi peste 100 specii de plante superioare

de flori, îmbogăţind astfel ierbarul laboratorului.

Odată cu colectarea s-au făcut şi observaţii fenologice. La păstrăvăria Tarcău am găsit un pin cu flori. Spre satisfacţia noastră, prin lovirea acestor flori cu un beţişor se ridicau în aer norişori de polen, acea „ploaie de pucioasă" despre care au învăţat la botanică. Datorită diferenţei de altidudine şi ca urmare a temperaturilor mai scăzute, am găsit la Bicaz salcîm înflorit, iar în comuna Ceahlău în plină lună iunie, liliacul era abia înflorit.

În pădurea ce acoperă Ceahlăul am întîlnit adevărate pajişti de măcriş (Oxalis acetosela) în plină floare. În golul alpin am admirat frumoasele gentiene, am adunat conuri de jepi (Pinus montana var. mugus), iar pe Ocolaşul Mare ne făcea deosebită plăcere să călcăm pe covorul format din licheni şi muşchi.

Expediţionarii au aflat lucruri noi despre zadă şi au întocmit o listă cu exemplare izolate întîlnite de noi şi arborete de zadă aflate în zonă (după informaţiile căpătate de la silvicultori.) În „Poliţa cu Crini" ne-a surprins neplăcut invadarea exemplarelor de zadă de către licheni în special Usnea barbata (mătreaţa bradului).

Deşi în zona montană efectele poluării sînt mai reduse totuşi, am observat multe semne ale poluării şi ale distrugerii naturii. Cel mai grav caz de poluare l-am observat în oraşul Bicaz. Praful de ciment adus de vînt de la Combinatul de lianţi şi azbociment Taşca nu se aşeza numai pe clădiri, pe arbori, ci şi pe feţele noastre. În această situaţie expediţionarii şi-au pus firească întrebare: nu se poate capta praful emanat prin coşurile fabricii ca să nu distrugă vegetaţia şi sănătatea oamenilor şi să se facă o economie de materiale?

Expediţia ne-a oferit prilejul de a avea o întîlnire instructivă şi plăcută cu membrii cercului de biologie de la Şcoala din com. Tarcău. Pe lîngă schimbul util de impresii privind activitatea celor două cercuri, expediţionarii au legat şi numeroase prietenii.

Expediţia efectuată a fost un minunat prilej de educare comunistă a expediţionarilor, de formare a lor ca viitori cetăţeni. Deşi pionierii au mai făcut excursii (mai mari sau mai mici) considerăm că abia cu prilejul unei astfel de activităţi au deschis prima pagină şi au început a citi în marea „Carte a naturii". Una este să înveţi lucrurile din cărţi şi caiete şi alta este cînd le observi direct şi le cunoşti în natură. Ne alăturăm părerii expediţionarilor şi apreciem că expediţia este cea mai frumoasă şi instructivă lecţie pe care le-o poate ţine un profesor.

Concepţia ştiinţifică despre lume formată în şcoală s-a consolidat prin noi convingeri cu care expediţionarii vor rămîne pentru tot restul vieţii. În timpul expediţiei a domnit o disciplină desăvîrşită, conştientă şi nu impusă. În acest sens, s-au convins singuri ce neplăcut este să nu ştii să te porţi civilizat. Spre regretul nostru ne-am, întîlnit cu mulţi excursionişti (în majoritatea cazurilor elevi) care nu întotdeauna au dovedit că ştiu să fie disciplinaţi. Pentru majoritatea copiilor, expediţia a fost prima ocazie de a se descurca singuri, fără ajutorul părinţilor, atîtea zile. Timp de 14 zile s-au gospodărit singuri, au avut grijă de tot echipamentul şi şi-au pregătit, în parte, masa.

În expediţie au învăţat mai bine ce este colectivitatea, camaraderia, spiritul de echipă. 14 zile au mîncat împreună, au dormit împreună, s-au jucat împreună. Cunoaşterea nemijlocită a splendorilor naturii patriei noastre, a monumentelor istorice, a întreprinderilor industriale, a măreţelor construcţii realizate în anii socialismului, contactul direct cu oamenii muncii au dat expediţionarilor puternice emoţii şi sentimente patriotice, incomparabil mai adînci şi mai eficiente decît cele dobîndite din cărţi şi imagini.

Curajul şi voinţa au prins a se contura în fiinţa lor odată cu expediţia. A dormi prima noapte în cort la L. Roşu pe o ploaie torenţială cu fulgere şi trăsnete sau a merge pînă la Cascada Duruitoarea pe o ploaie puternică timp de 2 1/2 ore nu sînt dovezi de curaj şi voinţă? A parcurge în cele 14 zile zeci de kilometri cu rucsacul, sacul de dormit, salteaua pneumatică şi cortul în spate nu este o dovadă de voinţă? Elevii au învăţat la lecţiile de igienă despre călirea organismului. Cum se poate realiza mai bine călirea organismului decît dormind în cort, mîncînd la „iarbă verde", făcînd plajă, făcînd baie în rîul Tarcău, în pîrîul Schitu sau Izvorul Muntelui sau mergînd zeci de km. pe jos?

Farmecul legendelor ştiute (Dochia, Panaghia, Piatra Teiului) s-a amplificat, ascultîndu-l pe geograf la faţa locului. De la tov. ing. M. Bulai expediţionarii au aflat etimologia cuvîntului Ceahlău, care îşi are originea în denumirile moldoveneşti vechi: TICLAU, TICLAIE, CEAHLAIE = înălţime. Expediţia ne-a oferit prilejul să aflăm de la localnici amănunte despre unele sărbători tradiţionale. La Ceahlău şi Durău se desfăşoară în fiecare an la 6 august, „Serbările Ceahlăului". Această sărbătoare constituie continuarea tradiţiei de milenii a locuitorilor acestor meleaguri. Localnicii ne-au povestit că de mii de ani locuitorii Văii Bistriţei urcau în noaptea de 5 spre 6 august la poalele Ceahlăului şi chiar mai sus, în cînt, dans şi voie bună să întîmpine zorii zilei de 6 august (Probaje) adică pe Uranus — zeul Soarelui la daci. Deşi cu altă semnificaţie, şi astăzi continuă această tradiţie.

Am plecat cu 12 pionieri avizi de cunoaştere, dar neîndemînateci, neîncrezători în forţele proprii şi ne-am întors cu aceiaşi pionieri, care pe lîngă cunoştinţele căpătate au acumulat o mare doză de curaj şi voinţă, au dobîndit deprinderi noi, au devenit mai întreprinzători şi dornici de a face lucruri şi mai frumoase. Activitatea expediţionarilor nu poate şi nu trebuie să se limiteze la expediţia propriu-zisă. După cele 14 zile de expediţie echipajul nostru şi-a continuat activitatea sub diverse forme, sporind astfel valoarea educativă a expediţiei. Ei au lucrat şi la organizarea expoziţiei expediţiei. Într-un dulap au fost prezentate preparatele, insectarele, conuri (de diferite conifere, seminţe, două

(Urmare în pag. 64)

Tendințe noi în formarea cadrelor didactice

GEORGE CORBU

Tendințele și proiectele vizînd formarea cadrelor didactice constituie o preocupare pentru guverne, organizații internaționale și, nu în ultimul rînd, pentru cadrele didactice însele și pentru specialiștii în științele educației.

Dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnologiei în epoca contemporană și, în general, evoluția societății au determinat *o cerere imensă de educație*, **ceea ce atrage, la rîndul ei,** *o creștere a rolului cadrelor didactice*. **Aceasta, în ciuda faptului că în unele țări ele se simt marginalizate, cu prestigiul și rangul social diminuate, cu o influență în descreștere și într-o stare de pauperizare relativă. Considerîndu-se proscris de către o societate ingrată, corpul didactic din țările capitaliste pare a intra într-o hibernare prelungită nedefinit, încît se poate vorbi de o „închidere" a comunității cadrelor didactice.**

Avînd în vedere atît evoluția tehnicilor, cît și pe cea a societății, *condiția cadrului didactic este în plină mutație*. **În acest proces, formarea profesorilor nu poate rămîne, cum este și firesc, pe un plan secundar.**

Evident, proiectele diverselor țări referitoare la formarea cadrelor didactice sînt generate, cel mai adesea, de necesitățile proprii acestora, care diferă în funcție de stadiul de dezvoltare al țărilor respective. Necesitățile pot fi, deci, de ordin *calitativ* **sau** *cantitativ*. *Există*, **de asemenea,** *o strînsă relație între conținutul învățămîntului și formarea cadrelor didactice.*

Preocupări pentru ameliorarea pregătirii profesorilor pot fi decelate nu numai în lucrările specialiștilor, ale experților, ci și în activitatea unor organizații, organisme și asociații internaționale de profil. Astfel, problemele referitoare la „evoluția rolului cadrelor didactice și a incidențelor acestei evoluții asupra formării profesionale prealabile și în cursul activității" au constituit obiectul Recomandării nr. 69 a Conferinței Internaționale a Educației (Geneva, 1975). „Tendințe noi în formarea și sarcinile cadrelor didactice" este titlul unui raport de sinteză elaborat de Marklund și Gran pentru Organizația pentru cooperare și dezvoltare economică (O.C.D.E.), în 1974. În sfîrșit, Federația internațională a profesorilor din învățămîntul secundar (FIPESO), la cel de al 49-lea congres al său (Stockholm, iulie 1979), a adoptat o rezoluție referitoare la „Pregătirea profesorilor din învățămîntul secundar în vederea activității lor profesionale".

Pentru a ilustra preocupările existente pe plan mondial în această direcție — și pentru a nu ne limita la experiența unei singure țări — ne vom referi, în continuare, la concluziile unor documente elaborate sub egida UNESCO, în ultimii trei ani, referitoare la acest important capitol al politicii educaționale a statelor.

I. În anul 1980 a avut loc un colocviu internațional (Paris, 7—11 iulie), referitor la evoluția conținuturilor învățămîntului general în cursul următoarelor două decenii. Documentele elaborate pentru acest colocviu demonstrează acuitatea cu care se pune problema îmbunătățirii învățămîntului și, îndeosebi, a pregătirii cadrelor didactice. În cele ce urmează vom prezenta, succint, conținutul secțiunii de „Concluzii privind formarea cadrelor didactice în următorii douăzeci de ani", din studiul elaborat de André Drubay pentru colocviul sus-menționat.

În legătură cu **profilul** viitorului cadru didactic — după ce se arată că ar fi mai propriu să se vorbească de profile, în loc de un profil — se menționează că profesorul va trebui să fie: **un educator, un adult echilibrat, o ființă cu vocația relației, un membru al unei echipe.**

În privința rolului cadrului didactic, acesta va trebui să se simtă **coresponsabil**, și nu doar un simplu executant al regulamentelor, programelor și directivelor. Această coresponsabilitate nu trebuie să se limiteze la măsurile ce urmează a fi luate pentru aplicarea deciziilor autorităților, ci educatorii vor trebui să participe la identificarea obiectivelor unei politici a educației, la elaborarea strategiilor pentru o reformă a învățămîntului, a conținutului, la determinarea metodelor, precum și la funcționarea școlii. Ei trebuie să fie pregătiți în vederea acestei participări, prin asocierea lor la conceperea, organizarea și la evoluția propriei lor formări (inițiale sau ulterioare).

În ceea ce privește **formarea cadrelor didactice** sînt avute în vedere următoarele orientări. Formarea trebuie să fie:

a) **dinamică,** înțelegîndu-se prin aceasta că ea trebuie să permită viitorilor profesori să-și însușească și să înțeleagă conținuturile formării lor și deschisă asupra a tot ceea ce este de natură să înnoiască aceste conținuturi;

b) **pregătirea trebuie să fie plasată în perspectiva educației permanente** concepută, deci, ca un proces continuu desfășurat de-a lungul întregii lor cariere, ceea ce nu înseamnă că obiectivele și conținutul acestei perioade inițiale trebuie să fie mai limitate decît pînă acum, așa cum se propune uneori. Dimpotrivă, **formarea inițială a viitoarelor cadre didactice trebuie să furnizeze o bază destul de solidă pentru a le permite începutul exercitării profesiunii și pentru a le da posibilitatea de a profita de fazele ulterioare de formare.** Pentru aceasta este necesar ca ea să nu fie inferioară celei asigurate în prezent, ci dimpotrivă.

A. REFERITOR LA FORMAREA INIȚIALĂ,

sau propriu-zisă, exigențele acesteia sînt: dezvoltarea competenței „academice"; **asigurarea unei pregătiri profesionale teoretice și practice; organizarea unei experiențe practice de învățămînt; unitatea și diversitatea în formarea inițială a cadrelor didactice.**

Aceste patru elemente vor trebui să fie considerate atît fiecare în parte, cît și într-o strînsă coeziune. De pildă, raportarea la formarea academică nu trebuie privită separat de pregătirea profesională și nici ca aceasta din urmă să se realizeze în detrimentul formării academice. Experiența practică de învățămînt — care ar fi de dorit să se desfășoare la sfîrșitul formării inițiale — trebuie să facă obiectul unei puneri de acord sau confruntări cu pregătirea profesională.

Dar să insistăm puțin asupra acestor exigențe.

a) **Dezvoltarea competenței „academice".** Viitorul profesor va trebui să ajungă să cunoască bine un domeniu de învățămînt definit cu claritate. Această **aprofundare** va avea caracterul unei activități de cercetare, permițînd, totodată, stăpînirea structurilor și a metodelor științifice în sens larg și recunoașterea că tot ce a fost însușit nu are caracter definitiv. Ea trebuie să fie însoțită de o gîndire epistemologică privind obiectul de studiu al viitorului profesor, atît pentru informarea sa personală, cît și pentru impulsionarea unei gîndiri critice privind conținutul pregătirii.

b) **Pregătirea profesională** trebuie desfășurată pe următoarele coordonate:

— asigurarea unei bune informări și reflecții asupra problemelor generale ale învățămîntului, asupra situației sale, a elementelor care definesc obiectivele școlii și conținutul învățămîntului;

— însușirea cunoștințelor referitoare la problemele psihologice și biologice ale copiilor și adolescenților;

— familiarizarea cu metodele și tehnicile pedagogice;

— inițierea în didactica disciplinelor pe care viitorul profesor le va preda.

Pot fi menționate și alte aspecte majore ale pregătirii profesionale, cum sînt: pregătirea în vederea

muncii într-o echipă interdisciplinară și educativă; deprinderea comunicării orale și scrise; înțelegerea și descifrarea mesajelor; pregătirea fizică etc.

c) Experiența practică de învățămînt

intervine sub forma mai multor perioade de stagiu, de cîte o lună, în cursul cărora viitorii profesori vor trebui să-și asume responsabilitățile unui cadru didactic cu normă întreagă. Aceste perioade de stagiu pot prilejui o inițiere în problemele de administrație și de gestiune ale unei școli.

În cazul prelungirii anilor de formare inițială și a perioadelor de stagiu, ar fi util să se afecteze primul an, cel puțin, exercitării profesiunii, în cadrul unei perioade de adaptare.

d) Unitatea și diversitatea în formarea inițială a cadrelor didactice.

Esențialul este de a nu persista în ambiția unei formări enciclopedice. Un profesor nu poate ști totul dar el trebuie să posede, cel puțin într-un domeniu, o competență aprofundată și o metodă de cercetare deschisă asupra altor domenii.

Pentru profesorii din învățămîntul preuniversitar se va impune, treptat, o formare de nivel superior (ceea ce nu înseamnă că va trebui să existe un singur model de curriculum și de conținut al învățămîntului).

Pentru a asigura coeziunea între diversele profiluri de învățămînt preuniversitar, trebuie realizată unitatea diverselor tipuri de pregătire a profesorilor de discipline așa-zise generale și cele ale profesorilor de discipline tehnologice, artistice, de educație fizică și sport, altfel spus aceste tipuri de pregătire trebuie să ajungă la aceleași niveluri de calificare și, deci, să confere aceleași drepturi.

B. FORMAREA ÎN CURSUL ACTIVITĂȚII

trebuie să fie o continuare a formării inițiale. Ea trebuie să permită cadrelor didactice *realizarea unei opere de instruire și de educație* în acord cu comandamentele timpului lor.

În legătură cu domeniile acestei formări, care vor fi din ce în ce mai vaste și diverse, este necesar:

— să se meargă și mai mult pe calea **aprofundării specialității**; profesorul va trebui să țină contactul cu cercetarea pentru ca să fie la curent cu progresele cercetării;

— unele **conținuturi noi** — cu alte cuvinte elemente de învățămînt care, la nivelul preuniversitar, n-au fost tratate ca materii de studiu, dar care urmează a fi integrate în diverse discipline și în viața educativă — să constituie obiectul unor seminarii sau stagii deschise profesorilor care manifestă interes pentru aspecte ale educației, cum sînt problemele economice, cele ale mijloacelor de comunicație etc.

— formarea în cursul activității să se refere și la **problemele propriu-zis profesionale.**

Dacă se urmărește ca această formare să fie pe măsura schimbărilor și a cerințelor trebuie aplicată **o strategie adecvată**, conceperea acestei formări urmînd a interveni într-un mod mult mai ambițios decît pînă în prezent în acest scop:

— **inițiativele asociațiilor cadrelor didactice**, deși rămîn utile, vor fi mai fructuoase dacă își găsesc în mod firesc, locul în **planuri de ansamblu** care țin seama de analiza cerințelor. În elaborarea altor planuri, profesorii trebuie să participe nu cu titlu consultativ, ci ca factori de decizie;

— **universitățile și organismele de cercetare** vor trebui să joace un rol important în dezvoltarea formării profesorilor în cursul activității lor, atît în privința aspectelor generale ale acestei formări, cît și a celor profesionale;

— **este necesar să se recunoască întregului personal didactic dreptul statutar de a i se asigura condiții de formare în cursul activității** și de a i se acorda, în acest sens, „timpul necesar", prevăzut în Recomandarea nr. 69 adoptată de către cea de-a 35-a sesiune a Conferinței Internaționale a Educației (Geneva, 1975).

C. CENTRELE DE FORMARE A CADRELOR DIDACTICE

trebuie să fie universitățile, acestea participînd la formarea celor aflați în activitate. Un asemenea centru va reprezenta pentru viitorii profesori și pentru profesorii aflați în activitate: un loc interdisciplinar; loc de perfecționare pentru cei ce se află în activitate sau de formare inițială; loc de schimburi de experiență și de invenții, în special pentru inovații pedagogice și didactice; loc de documentare și de demonstrare a noutăților tehnice din învățămînt; loc posedînd ramificații locale și care este conectat prin mijloace de comunicație.

Asemenea centre universitare ar favoriza continuitatea formării cadrelor didactice, a eforturilor lor educative și ar constitui fermentul inovației și al schimbărilor din domeniul învățămîntului în raport cu evoluțiile generale.

D. RELAȚIILE DINTRE CERCETAREA ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI ȘI CADRELE DIDACTICE

Formarea permanentă a cadrelor didactice trebuie să fie legată de cercetare, realizîndu-se **interacțiunea dintre cercetători și practicieni.** Această apropiere se poate înfăptui pe trei planuri:

— **formarea cadrelor didactice** în vederea căreia cercetătorii din domeniul educației trebuie să intervină încă din faza formării inițiale — deci și în perioada formării în cursul exercitării profesiunii —

— pentru a iniția viitorii profesori în științele educației, în cercetările cele mai recente și în raportul dintre aceste cercetări și învățămîntul din școli;

— **asocierea**, într-o oarecare măsură a profesorilor **la activitatea de cercetare**, și anume la faza de stabilire a planurilor acestor lucrări, precum și la verificarea pe teren și experimente;

— cooperarea dintre cadrele didactice și cercetătorii din domeniul educației, pe de o parte, și factorii de decizie, pe de altă parte, pentru definirea finalităților și a obiectivelor educației, pentru elaborarea strategiilor și a conținutului, pentru punerea la punct a mijloacelor de aplicare a reformelor sau măsurilor noi.

II. Pe aceeași linie de preocupări se situează și o recentă lucrare*, din care vom desprinde capitolul privitor la „Tendințele în formarea cadrelor didactice", care indică direcțiile de acțiune pentru ca, pornind de la situația existentă, să se realizeze dezideratele și modelele preconizate.

Înainte de a prezenta, sub forma sintetică a unui tabel-rezumat, conținutul acestui capitol, precizăm, odată cu autorul, că unele tendințe cum ar fi cele privind individualizarea programelor de învățare, strategia organizării situațiilor de învățare ș.a. sînt aceleași, indiferent, dacă este vorba de pregătirea „formatorilor", a profesorilor sau a elevilor.

* *J.A. Hendry, UNESCO. Guide d'élaboration et de gestion de programme de formation des enseignants*, Paris, 1979, p. 7—25, 99—104.

De la... La...

I. SPRE NOI OBIECTIVE

Educație permanentă

1. Cadrele didactice văzute ca „specialiști în transmiterea de programe prestabilite".	Cadrele didactice: „educatori" în sensul cel mai larg al termenului.
2. „Profesorul conservator", care rezistă cu tărie la schimbare.	„Profesorul adaptabil", dispus să experimenteze și să schimbe.
3. Îndelungă pregătire preliminară și stimulare ocazională în perioada de funcționare.	**Pregătirea progresivă, sistematică și permanentă.**

Formarea bazată pe dobîndirea de competențe

4. Preocuparea pentru filosofie și teoriile educației.	Formare—urmărind dezvoltarea de competențe.
5. Privirea (orientată spre trecut) asupra evoluției istorice a educației.	Privirea (îndreptată spre viitor) asupra cerințelor elevilor și ale comunității de astăzi și de mîine.

6. Obiective vagi, „intangibile".	Obiective urmărind **performanța** (respectiv ceea ce cadrul didactic trebuie să fie capabil să facă).
7. „A imita profesorul".	„A stăpîni modelul de învățămînt".
8. Învățămîntul: o artă a cărei stăpînire ține de vocație sau de „ucenicie" (învățare), prin imitație și experiență.	Învățămîntul: o combinație de competențe pedagogice solide în domeniile pedagogiei, gestiunii și elaborării de programe.

Economia

9. **Prelungirea duratei de formare inițială.**	Utilizarea mai eficientă a duratei de formare inițială, căutarea de modalități de formare continuă mai economice.
10. **Formarea generală urmărind reușita la examene.**	Abordare sistemică urmărind rezultate riguros măsurabile.
11. **Rezultatele formării cadrelor didactice evaluate de către un anumit număr de profesori diplomați, fără analiza costurilor.**	Un simț al răspunderii în ce privește costurile și performanțele măsurabile ale cadrelor didactice.

II. SPRE O REORGANIZARE ȘI O REVIZUIRE A PROGRAMEI

Flexibilitatea

12. **Accentul este pus pe programe, norme și procedee pedagogice rigide.**	Accentul este pus pe adaptarea la evoluția cerințelor în domeniul formării cadrelor didactice și al învățămîntului.
13. **Metode de formare uniforme pentru viitorii profesori.**	Adaptarea programelor în funcție de diferențele și cerințele individuale.
14. **Programe de formare limitate în timp și în spațiu, stabilite pe „materii" și pe perioade date.**	Mărirea timpului „neprogramat" și a gamei activităților de învățare.
15. **Utilizarea Școlii normale exclusiv de către elevii—viitori profesori și numai într-o perioadă a anului.**	Utilizarea intensivă a localurilor școlii pe întreaga durată a anului, atît pentru formarea prealabilă, cît și pentru perfecționarea profesorilor în activitate.

Coordonarea

16. **Programe de formare pe bază unui învățămînt organizat pe discipline.**	Coordonarea funcțiilor, a personalului didactic și a localurilor Școlii normale.
17. **Slabe raporturi (sau chiar separare) între studiile „teoretice" și învățămîntul practic.**	Studiile universitare și profesionale sînt simultane și se consolidează reciproc; **viitorii profesori studiază concomitent conceptele de bază și modalitatea de a le preda elevilor.**
18. **Materialul de formare și documentele de referință sînt dispersate în mai multe locuri, biblioteca fiind destinată exclusiv cărților.**	Materialul pentru studiul de bază, echipamentul și diferite documente sînt regrupate într-un Centru multimedia permițînd o activitate individuală sau în grup.

Programe școlare

19. **Programe rigide; o multitudine de discipline de învățămînt; formare avînd la bază „lecția" și „pregătirea lecției".**	Programe suple, concepute prin optica unor experiențe de învățare; studii organizate în mod unitar pe „teme" sau „ansamblu de moduli".
20. **Programele de studii se disting prin cantitatea de informații.**	Selecționarea atentă a conținutului în vederea ameliorării calității gîndirii.
21. **Separarea disciplinelor și a materiilor; studii tradiționale de istorie, de geografie sau de științe sociale.**	Studii **interdisciplinare** privitoare la probleme globale, asigurate de către **echipe** de profesori lucrînd în colaborare și completîndu-se reciproc; studii referitoare la mediul înconjurător sau la „dezvoltare", axate pe probleme curente și pe soluționarea acestora.
22. **Programe urmărind să facă din profesor un „pedagog".**	Preocupare pentru formarea personală și profesională a profesorului.

III. TEHNICI ȘI INSTRUMENTE NOI

Utilizarea de multimedia

23. **A primi cunoștințe din partea „profesorului" sub formă de explicații (informații) și de îndemnuri.**	A învăța în mod activ și creativ cu ajutorul unor activități variate și al noilor tehnici care permit o formare intensivă, cum sînt microînvățămîntul, analiza interacțională (studierea modurilor de comunicare în clasă, în special a comportamentului verbal al profesorului), studiul de caz și simularea de situații de învățămînt.
24. **Formarea profesorilor în vederea îndeplinirii unui rol didactic.**	Pregătirea cadrelor didactice pentru a îndeplini diferite roluri și funcții impuse de către noile tehnologii.
25. **Auxiliarele audiovizuale: un complement al instruirii, un accesoriu al „cretei și cuvîntului", riscînd să ducă la creșterea pasivității celor care studiază, întrucît elevul este considerat „consumator".**	Utilizarea selectivă a unor multimedia în vederea îmbogățirii experienței de învățare și activizării procesului didactic; inițierea (ea însăși cu valoare educativă) a viitorului profesor în „producerea" de benzi, de diapozitive sau de alte auxiliare pedagogice.
26. **„Stagiul pedagogic" la clasă — 12,5% din timpul de formare; „critica" făcută de consilierul pedagogic sau de către inspector în legătură cu rezultatele stagiului.**	Microînvățămînt (situația de învățămînt, model redus) și practicarea sistematică a competențelor pedagogice preliminare învățămîntului la clasă. Feedback-ul video asupra performanțelor, discutarea și autoevaluarea învățămîntului.

Învățarea autonomă

27. **Învățămîntul asigurat mai ales cu ajutorul „preceptelor" și al exemplelor; predomină lecțiile predate de către profesor.**	A învăța să înveți și a învăța să gîndești, rezolvînd problemele; a învăța în mod autonom din proprie inițiativă.
28. **Viitorii profesori sînt învățați să-și pregătească lecțiile pe discipline distincte în vederea realizării învățămîntului în clasă (elevii lor supunîndu-se pasiv pregătirii).**	**Cadrele didactice învață prin construirea unor module de programe de care vor beneficia ulterior proprii lor elevi în cadrul unui învățămînt activ, participativ** (fapt care implică o nouă concepție a arhitecturii școlare, necesitînd instalații diferite de sălile de clasă și bibliotecile tradiționale).
29. **Compuneri „trimestriale" supravegheate sau teme obligatorii pentru toți; întrebări „descriptive" și teme de rutină; controlul prin examene finale formale.**	Fiecare lucrează în ritmul său propriu; teme și întrebări făcînd apel la capacități de reflecție mai complexe; controlul continuu (inclusiv autoevaluarea — parte integrantă a procesului de învățare).

Procesul de grup

30. **Utilizarea grupului în funcție de necesități sau pentru rațiuni de ordin practic.**	Utilizarea grupului în scopul de a stimula învățarea.
31. **Forum sau conferință deschise, cu feedback limitat.**	„Ateliere" structurate, urmărind o formare bine precizată și rezultate de „producție", prin participare activă și feedback optime.
32. **Viitorii profesori lucrează independent; formarea lor se realizează prin concurența dintre indivizi.**	**Viitorii profesori lucrează împreună la conceperea unor materiale educative de o valoare reală și imediată, acestea putînd fi reproduse și pentru uzul general; ei cooperează în cadrul microînvățămîntului pe echipe.**
33. **Cel ce se ocupă de formarea de cadre didactice este instructor și evaluator.**	Noul rol al celui ce se ocupă de formarea de cadre didactice constă în a superviza și orienta.
34. **Cursurile Școlii normale sînt elaborate individual de către profesori.**	Cursurile școlii sînt concepute de echipe de cadre didactice.

ROLUL DIRECTORULUI DE ȘCOALĂ ÎN FORMAREA CADRELOR DIDACTICE ÎN ACTIVITATE*

Administrator/șef	Manager/Lider
1. **Supraveghează, în principal, respectarea și aplicarea regulamentelor administrative.**	**Concepe administrarea, organizarea școlii și gestiunea tuturor resurselor sale ca mijloace pentru asigurarea eficienței actului educativ.**
2. **Dă ordine și controlează executarea lor, fără a cere vreodată avizul cuiva.**	**Asociază cadrele didactice la luarea deciziilor și le încurajează inițiativele în acest sens.**
3. **Întreține cu subordonații relații individuale de tip ierarhic și reunește corpul didactic exclusiv în împrejurări oficiale sau pentru comunicări administrative.**	**Facilitează comunicarea „orizontală" între colegi și practică sistematic activitatea în grupuri și în comisii, pentru a analiza și a soluționa problemele școlii și a îmbunătăți funcționarea acesteia.**
4. **Își bazează autoritatea pe puterea sa ierarhică.**	**Își bazează autoritatea pe prestigiul și pe competența sa personală.**
5. **Supraveghează munca subordonaților săi descoperind lipsurile acestora și sancționîndu-le.**	**Își controlează colaboratorii pentru identificarea potențialului fiecăruia și în vederea stimulării și aprecierii la justa lor valoare.**
6. **Vizitează clasele pentru a nota cadrele didactice și pentru a verifica dacă se realizează programul de învățămînt.**	**Vizitează clasele în scopul de a-i ajuta pe profesori să depășească dificultățile și pentru a-și da seama de nivelul de însușire a cunoștințelor.**

* UNESCO, *Pour une étude sur le rôle du directeur d'école dans la formation en service des enseignants*, Paris, ian. 1979, p. 4 și 8—9.

(Urmare din pag. 60)

Valențe educative

panouri prezentau aspecte generale, iar 14 panouri prezentau zilele de expediție cu copie din jurnalul de bord), plante ierborizate (cu denumirea științifică și populară) fotografii și vederi din zona vizitată.

Expediția noastră ocupînd locul I pe județ, materialele cuprinse în expoziție au fost trimise la Expoziția națională a expedițiilor „Cutezătorii", unde am cucerit locul II pe țară și trofeul „Busola de argint". Rezultatele expediției au fost prezentate Comandamentului unității, diferitor detașamente din școală, apoi în cadrul Comisiei metodice nr. 4 a profesorilor de biologie din municipiul Iași.

În scopul antrenării într-o muncă de cercetare a expediționarilor și a altor membri ai cercului de biologie, vom iniția observații sistematice asupra zadei, începînd cu semănarea în primăvară, a semințelor colectate din Iași, Ceahlău și Vama (Cîmpulung Moldova) pentru a urmări, comparativ puterea de germinare a semințelor, ritmul de creștere a puieților, bolile și dăunătorii zadei, deoarece aceste probleme sînt interesante și puțin studiate. În primăvară vom organiza, cu membrii cercului de biologie, o acțiune de plantare de puieți de zadă în grădina școlii noastre, în grădinile altor școli și chiar în parcurile orașului nostru.

Prin astfel de acțiuni dorim ca pionierii școlii noastre să-și aducă o modestă contribuție la acțiunea de înfrumusețare a orașului Iași, convinși fiind că, așa cum afirma Ionathan Schwift: „Cel ce face să crească două fire de iarbă, acolo unde crește numai unul, aduce un serviciu mai mare genului uman decît nu știu ce filozof speculativ sau constructor de sisteme metafizice".

BIBLIOTECA „ASTRA"

GEORGE CIUDAN

Le concept d'éducation dans la vision du Président de la Roumanie (p. 1)

L'idée majeure sur la qualle l'article est axé met au premier plan de contribution apportée par le président de la Roumanie, Nicolae Ceaușescu, à la fondation du concept d'éducation et d'instruction. L'article synthétise les succès obtenus par l'école roumaine et souligne que la nouvelle qualité du travail et de l'existence est organiquement liée à la qualité de l'enseignement.

ANȚON VASILESCU

The quality of education — a primary requirement of school (p. 3)

The paper reveals the most important fact that in the first year of the present five-year-plan the Romanian school fulfilled its main objective to train the labour force required by production. A permanent process of the renewal the teaching — learning act has been taken place. By a complex of actions and measures the advanced experience have been better known and their generalisation and dissemination have been started; valuable results of the pedagogical and psychological research have been implemented into the educational practice.

И. РАДУ, М. ИОНЕСКУ, В. ГОЯ

Психопедагогические критерии выработки курса по методике (стр. 6)

Авторы считают, что обобщенный опыт в виде методики преподавания стал неотделимой (частью подготовки дидактического персонала. Ежедневная проекция («сценария» каждого урока) действия является операцией, предполагающей широкий педагогический и психологический горизонт. Методология преподавания каждого предмета обучения имеет свой специфический, междисциплинный статус, существующий между специальностью и педагогическими дисциплинами. Авторы заключают, что курс по методике должен отражать общие цели предмета обучения в системе воспитания. В качестве примера представляется проект программы по методологии преподавания румынско г языка.

Sommaire — Contents — Содержание 1/1982

Le concept d'éducation dans la vision du président de la Roumanie (GEORGE CIUDAN) ● xxx — La qualité de l'enseignement — exigence primordiale de l'école ● MIRON IONESCU, ION RADU, VISTIAN GOIA: Critères psychopédagogiques d'élaboration des cours de méthodologie ● ION BERARU: Modalités de corélation efficiente des activités dans les ateliers et les laboratoires scolaires ● DAN MIHALCA: Formation de la capacité de construire des démonstrations à l'aide de l'activité de groupe ● ELENA CALUDE, TUDOR POPA: Déroulement de l'activité du cercle de mathématiques selon la vision interdisciplinaire ● GABRIELA MITRĂNESCU: Applications de la méthode de l'analyse de la syntactique contextuelle dans la formation des notions grammaticales au gymnase ● MIHAIL MERTICARU: La composition d'après l'image IONIȚĂ RADU, RODICA CAZANGIU: L'apprentissage des mathematiques par l'activité de groupe ● ANTON LAURENȚIU: Comment la Maison du personnel enseignant organise-t-elle son activité en tant que centre méthodologique de difusion de l'expérience avancée dans les écoles ● CONSTANȚA BĂRBOI, SILVIA DIMA: L'emploi des méthodes actives durant les leçons ● IOAN B., FLORICA POPESCU: Exigences actuelles dans l'enseignement des sciences sociales ● IOAN JINGA, ION NEGREȚ: L'enseignement et l'apprentissage efficients (ou «Comment L'activité didactique bien effectuée» est-elle fondée sur le „Projet didactique bien conçu") ● FLORIAN DIȚULEASA, ELENA GHIMIȘ, MARIN GHIMIȘ: Technique de l'outilisation de l'abécédaire en vue de développer le vocabulaire de l'enfant dans la première classe primaire RIȚA BORDEI: Modalités de stimuler l'interêt pour la lecture chez les élèves des petites classes.

The concept of education in the view of the president of Romania (GEORGE CUIDAN) ● xxx The quality of education — a primary requirement of school ● MIRON IONESCU, ION RADU, VISTIAN GOIA: The psychopedagogical criteria of working out the course in methodology ● ION BERARU: Ways of effective correlation of the activities in school workshops and laboratories ● DAN MIHALCA: Developing the ability to build demonstrations by groupwork ● ELENA CALUDE, TUDOR POPA: Carrying out the activity of the mathematics circle in an interdisciplinary view ● GABRIELA MITRĂNESCU: Applications of the dynamic — contextual analysis method in the formation of the grammar concepts in the gymnasium ● MIHAIL MERTICARU: Composition after the picture ● IONIȚĂ RADU, RODICA CAZANGIU Learning mathematics by group work ● ANTON LAURENȚIU: How does the House of the teaching staff work as a methodological center of spreading the advanced experience in schools ● CONSTANȚA BĂRBOI, SILVIA DIMA: Advancing the active methods in class ● IOAN B., FLORICA POPESCU: Present requirements in teaching social sciences ● IOAN JINGA, ION NEGREȚ: The effective teaching and learning (or «How to ground the teaching act well done» on the „teaching project well devised") ● FLORIAN DIȚULEASA, ELENA GHIMIȘ, MARIN GHIMIȘ: The technique of using the ABC-book in the view of the developement of the children's vocabulary in the irst grade RIȚA BORDEI: Ways of stimulating the interest for reading to the pupils in the junior grades ● MARIA ITU: The development of the extramural education activities for the youth training in the revolut onary mind ● NICOLAE MITROFAN: Ways of evaluating the efficiency of the educational activity ● D. BAHRIM, C. BAHRIM: Formative values of the pioneers' expeditions ● GEORGE CORBU: New trends in training teaching staff ● Books, Ideas

---

Концепт воспитания по взгляду председателя Румынии ● * * * Качество образования — главное требование школы ● М. ИОНЕСКУ, И. РАДУ, В. ГОЯ, Психопедагогические критерии выработки курса по методике ● И. БЕРАРУ, Способы корреляции деятельностей в школьных мастерских и лабораториях ● Д. МИХАЛКА, Формирование способности создать демонстрации способом работы в группе ● Е. КАЛУДЕ, Т. ПОПА, Развертывание деятельности кружка по математике в духе междисциплинности ● Г. МИТРЭНЕСКУ, Применения методы анализа контекстуальной динамики в формировании грамматических понятий в гимназии ● М. МЕРТИКАРУ, Сочинение по картине ● И. РАДУ, Р. КАЗАНДЖИУ, Обучение математики способом работы в группе ● А. ЛАУРЕНЦИУ, Как работает Дом дидактического персонала методологическим центром распространения передового опыта в школах ● К. БЭРБОЙ, С. ДИМА, Продвижение активных методов на уроках ● Б. ИОАН, Ф. ПОПЕСКУ, Актуальные требования в преподавании общественных наук ● И. ЖИНГА, И. НЕГРЕЦ, Эффективные преподавание и обучение (или «Как основывать хорошую дидактическую работу на хорошо обдуманный дидактический проект») ● Ф. ДИЦУЛЯСА, Е. ГИМИШ, М. ГИМИШ, Техника использования азбуки ввиду развития словаря в I-ом классе ● Р. БОРДЕЙ, Способы стимуляции интереса к лектуре в младших классах ● М. ИТУ, Развертывание воспитательных внешкольных действиях по формированию юношей в революционном духе ● Н. МИТРОФАН, Средства оценки эффективности воспитательной работы ● Д. БАХРИМ, К. БАХРИМ, Формативные валентности пионерской экспедиции ● Г. КОРБУ, Новые тенденции в формировании дидактических кадров ● КНИГИ-ИДЕИ

revista de PEDAGOGIE

2

februarie 1982
anul XXXI

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

*

Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

DIN CUPRINS:

- *Perfecționarea continuă a muncii educative din școală și creșterea rolului ei în formarea comunistă, revoluționară a tineretului*
- *Lotul și ferma didactică — condiții esențiale pentru pregătirea practică a elevilor*
- *Opțiune fermă pentru nou*
- *Obiectivele predării-învățării filozofiei*
- *Probleme ale metodologiei de lucru în activități de perfecționare*
- *Tendințe și orientări în stabilirea planurilor de învățămînt în școala modernă*
- *Învățarea asistată de ordinator*

revista de
PEDAGOGIE

Nr. 2/1982

COLEGIUL
DE REDACȚIE:

IOAN CĂPLĂNUȘ
inspector general în M.E.I.
Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT
GEORGE CIUDAN
secretar responsabil de redacție
Prof. ing. ANA MEȘTERU
Conf. univ. dr. IULIAN NICA
Prof. dr. ANTON VASILESCU,
redactor șef

ADRESA REDACȚIEI:
Str. Sf. Apostoli nr. 14
București, sector 5
Cod 70634
Telefon: 15.85.74.

Sumar

PETRE CONSTANTIN — Perfecționarea continuă a muncii educative din școală și creșterea rolului ei în formarea comunistă, revoluționară a tineretului 1
CONSTANTIN RĂDUCU — Căi și modalități eficiente de educare patriotică a elevilor prin organizațiile de copii și tineret 3

DIDACTICA INSTRUIRII PRIN MUNCĂ

DUMITRU PURȚUC — Metode participative în predarea disciplinei „Studiul materialelor" 6
VERONICA GHEORGHE — Participarea elevilor la realizarea planului de producție 8
ANGHEL R. ION — Atelier de producție școlară pentru instruirea practică a elevilor 10
VASILE POPESCU, MARIA POPESCU — Lotul și ferma didactică — condiții esențiale pentru pregătirea practică a elevilor 11
GHEORGHE POPESCU — Măsuri didactice pentru o practică agricolă eficientă 13
ANTON VASILESCU — Opțiune fermă pentru nou 15
SILVIA DIMA, ANTON VASILESCU — Perfecționarea metodologiei didactice pentru pregătirea forței de muncă în agricultură 18

MODERNIZAREA ACTULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

VASILE POPEANGĂ — Dimensiunea axiologică a lecției 24
PAUL D. POPESCU — Orele de istorie și informarea politică a elevilor 27
DOINA-OLGA ȘTEFĂNESCU — Obiectivele predării-învățării filozofiei 29
CONSTANTIN MOȚOC — Pregătirea elevilor pentru înțelegerea proceselor tehnologice din industria chimică 33
ANGHELINA ISTRATE, ELISABETA GEORGESCU — Un instrument util pentru evaluarea formativă a lecției de probă 36

GHID PENTRU TINERELE CADRE DIDACTICE

IOAN JINGA, ION NEGREȚ — Cum se pot preciza repede și clar obiectivele educaționale ale activității didactice (II) 41

PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

ION T. RADU — Probleme ale metodologiei de lucru în activitățile de perfecționare .. 45
VASILE V. POPESCU, STELIANA TOMA — Dezbaterea ca modalitate participativă în actul de perfecționare 48
MAGDALENA VASILESCU — Noi valențe ale creativității didactice 53

PEDAGOGIE COMPARATĂ

NICOLAE SĂCĂLIȘ — Tendințe și orientări în stabilirea planurilor de învățământ în școala modernă 55
GEORGE VĂIDEANU — Învățarea asistată de ordinator 57
HILDA BURCIN — Modalități de compensare a cunoștințelor 60
MIHAI DIACONU — Pregătirea muncitorului industrial la firma Fiat 61
IOAN J. — Consfătuirea de la Sofia a șefilor secțiilor de învățământ 63
ROMEO DĂSCĂLESCU — Prezențe românești la reuniuni «Codiesee» 63

CĂRȚI — IDEI

GHEORGHE ALEXANDRU — Educația prin muncă a elevilor 5
ION IONESCU — Metodologia structurilor narative 44
NICULINA LAZĂR — Etapele educației 54
VASILE ȘTEFĂNESCU — Didactica disciplinelor tehnologice 64

BIBLIOTECA „ASTRA"

Perfecționarea continuă a muncii educative din școală și creșterea rolului ei în formarea comunistă, revoluționară a tineretului

PETRE CONSTANTIN
adjunct al ministrului educației și învățămîntului

În concepția Partidului Comunist Român, edificarea orînduirii noi, socialiste, presupune nu numai o amplă creștere a forțelor de producție și perfecționarea relațiilor sociale, ci și formarea unui om înaintat, înarmat cu temeinice cunoștințe științifice și culturale, bine pregătit din punct de vedere tehnic, profesional, cu o înaltă ținută etică, participant activ la întreaga activitate economică, socială și politică a țării.

În acest proces complex de formare și educare a omului nou, un rol important revine învățămîntului — principal factor de cultură și civilizație. Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism stabilește ca obiectiv fundamental învățămîntului pregătirea multilaterală a cadrelor necesare tuturor domeniilor de activitate, în strînsă legătură cu cerințele producției de bunuri materiale și spirituale. În același timp, el reliefează necesitatea formării și educării omului nou, perfecționarea continuă a pregătirii profesionale, științifice și tehnice a oamenilor muncii, asigurarea condițiilor pentru dezvoltarea și afirmarea capacităților creatoare ale membrilor societății, ridicarea nivelului general de cultură și cunoaștere al poporului. Școala are misiunea de a asigura însușirea de către tinerele generații a cunoștințelor științifice, tehnice și culturale, a deprinderilor necesare exercitării unor profesii utile societății, formarea lor în spiritul concepției materialist-dialectice despre natură și societate, al umanismului socialist, al ideologiei și politicii Partidului Comunist Român, al principiilor eticii și echității socialiste. Slujitorii școlii au datoria să cultive în rîndurile tineretului dragostea față de patrie, partid și popor, față de idealurile de pace și progres social, contribuind astfel la educarea comunistă, revoluționară, pentru muncă și viață a tineretului, la cultivarea în rîndurile sale a pasiunii pentru nou, pentru știință și adevăr, a datoriei de a-și consacra întreaga capacitate de muncă și pricepere edificării societății socialiste și comuniste, a răspunderii pentru viitorul țării și continua ei înflorire.

Fundamentată de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român, președintele Republicii Socialiste România, concepția românească cu privire la locul, rolul și funcțiile învățămîntului, reprezintă un model de soluționare creatoare, profund științifică și dialectică a problemelor formării omului în strînsă concordanță cu interdependențele complexe ce se manifestă între educație și societate, în procesul edificării societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintării României spre comunism, al înfăptuirii revoluției tehnico-științifice contemporane. Această concepție, întruchipată în Legea educației și învățămîntului, adoptată în anul 1978, stă la baza întregii organizări și desfășurări actuale a învățămîntului de toate gradele, iar realizarea ei este sarcina primordială a însuși procesului de învățămînt, ca și a activităților educative organizate în afara programului școlar, a tuturor cadrelor didactice, a organizațiilor de copii și tineret. În vederea realizării acestei sarcini, în ultima perioadă au avut loc restructurări calitative în organizarea și conținutul învățămîntului, vizînd integrarea sa tot mai organică cu cercetarea științifică, cu producția și practica social-politică, încorporarea în procesul de învățămînt a celor mai valoroase realizări ale științei și tehnicii contemporane, întărirea funcției educativ-formative a acestuia, perfecționarea activităților politico-ideologice, tehnico-științifice și cultural-artistice, organizate cu preșcolarii, elevii și studenții, care au asigurat modernizarea învățămîntului românesc, așezarea sa pe o bază nouă, revoluționară, creșterea capacității sale de a-și îndeplini menirea ce-i revine în societate.

Dispunînd de o concepție clară asupra rolului și sarcinilor învățămîntului și însuflețite de grija și încrederea cu care sînt

înconjurate de conducerea partidului și statului nostru, cadrele didactice și organizațiile de copii și tineret au desfășurat o amplă activitate pentru pregătirea și educarea multilaterală a tineretului aflat pe băncile școlii.

Rezultatele obținute nu sînt însă pe măsura cerințelor actuale și a condițiilor create. Înfăptuirea hotărîrilor Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român, a indicațiilor date de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, impune, de aceea, sporirea rolului tuturor organelor și unităților de învățămînt, al organizațiilor de copii și tineret în vederea îmbunătățirii radicale a activității de formare și educare comunistă, revoluționară, pentru muncă și viață a tinerei generații.

În conformitate cu recentele măsuri aprobate de Comitetul Politic Executiv al C.C. al P.C.R. pentru îmbunătățirea activității politico-educative și organizatorice în rîndul tineretului din unitățile de învățămînt, în centrul întregii activități se va situa însușirea de către elevi și studenți a ideologiei și politicii interne și externe a partidului și statului nostru, a operei tovarășului Nicolae Ceaușescu.

Sub conducerea organelor și organizațiilor de partid, unitățile de învățămînt, organizațiile de copii, tineret și studenți, vor avea ca preocupare fundamentală asigurarea unei temeinice pregătiri profesionale a tinerelor generații pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, ale cunoașterii umane, în deplină concordanță cu cerințele dezvoltării economice și sociale a României socialiste. O atenție deosebită se va acorda întăririi procesului de educație prin muncă și pentru muncă a copiilor, tinerilor și studenților, dezvoltării în rîndurile acestora a cultului muncii, formării unei gîndiri economice, a grijii față de avuția națională, de gospodărire rațională, responsabilă a tuturor resurselor țării, a dorinței și hotărîrii de a se pregăti temeinic pentru a participa cît mai activ și eficient la construcția socialismului și comunismului în patria noastră.

Se va acționa pentru cultivarea în rîndurile copiilor, tinerilor și studenților a înaltelor trăsături revoluționare, a dragostei și devotamentului față de patrie și partid, a respectului și prețuirii față de tradițiile glorioase ale poporului român, ale clasei muncitoare și Partidului Comunist Român, față de realizările obținute în anii construcției socialismului, evidențiindu-se, cu precădere, strălucitele succese din perioada în care în fruntea partidului și a statului se află tovarășul Nicolae Ceaușescu. Se va pune un accent deosebit pe cunoașterea, însușirea și aplicarea principiilor eticii și echității socialiste, a legilor țării, pe întărirea ordinii și disciplinei în toate unitățile de învățămînt, pe respectarea neabătută a normelor de conduită în școală, familie și societate. La baza întregii activități educative se va situa formarea concepției revoluționare despre lume — materialismul dialectic și istoric, a unor temeinice convingeri științifice care să ajute la înțelegerea și interpretarea corectă a fenomenelor și proceselor din natură și societate, la combaterea concepțiilor mistice, retrograde.

Măsurile adoptate de conducerea partidului *în scopul îmbunătățirii activității politico-educative* și organizatorice în rîndul tineretului din unitățile de învățămînt creează cadrul corespunzător pentru realizarea unui proces unitar de formare și educare a tinerei generații, asigură o creștere a răspunderii tuturor cadrelor didactice și a organizațiilor de copii și tineret, pentru întreaga activitate din fiecare unitate de învățămînt. Totodată, prin măsurile stabilite în vederea perfecționării structurii organizatorice a organizațiilor de copii și tineret se asigură condiții pentru o mai strînsă conlucrare în viitor între unitățile de învățămînt și organizațiile de copii și tineret, pentru accentuarea continuității muncii educative, pentru îmbunătățirea îndrumării activității politico-educative a acestor organizații printr-o mai bună antrenare a membrilor de partid, pionierilor și uteciștilor. Astfel, pentru îmbunătățirea structurii organizației Șoimii patriei, la nivelul grupelor se instituie funcția de comandant de grupă, care va fi îndeplinită de un șoim al patriei, pe timp de un an. La nivelul fiecărei grupe de șoimi ai patriei, organizațiile de pionieri desemnează, anual, un comandant-instructor din rîndul celor mai buni pionieri din clasele V—VIII, care, în organizarea și desfășurarea activităților cu șoimii va fi ajutat de 3—5 pionieri.

De asemenea, se instituie funcția, de îndrumător al organizației Șoimii patriei, la nivelul fiecărei grupe din grădinițe, respectiv clasa I din școli, care va fi îndeplinită de educatoarele grupelor și învățătorii claselor respective. Activitatea organizației Șoimii patriei va fi coordonată la nivelul fiecărei școli de o comisie, al cărei președinte, cadru didactic, membru al consiliului de conducere al școlii, va orienta întreaga activitate politico-educativă a organizației.

Un alt element nou este acela că Organizația pionierilor va cuprinde în activitatea sa, pe lîngă pionieri, și pe ceilalți copii în vîrstă de 7—14 ani, care nu sînt încă pionieri; aceștia vor purta uniformă de pionier fără cravată și însemnele prevăzute în Statutul Organizației pionierilor, urmînd ca la dobîndirea calității de pionier să primească și însemnele respective. De asemenea organizațiile U.T.C. vor cuprinde în activitatea lor toți tinerii în vîrstă de 14—30 ani, chiar dacă nu sînt uteciști, în calitate de membri asociați ai Uniunii Tineretului Comunist.

În toate unitățile de învățămînt se instituie funcția de director adjunct cu munca educativă, care urmează a fi îndeplinită

(Continuare în pag. 9)

Căi şi modalităţi eficiente de educare patriotică a elevilor prin organizaţiile de copii şi tineret

CONSTANTIN RĂDUCU

COMITETUL POLITIC EXECUTIV AL C.C. AL P.C.R. în şedinţa din luna ianuarie a.c. a indicat „sporirea rolului organelor şi organizaţiilor de partid, creşterea răspunderii Comitetului Central al U.T.C., Consiliului U.A.S.C.R., Consiliului Naţional al Organizaţiei Pionierilor, Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului, a tuturor organizaţiilor de copii şi tineri în vederea îmbunătăţirii radicale a activităţii de formare şi educare comunistă, revoluţionară, pentru muncă şi viaţă a tinerei generaţii din patria noastră". În lumina acestei indicaţii, a cuvîntărilor tovarăşului Nicolae Ceauşescu, a altor documente de partid, se impune cu necesitate ca întregul sistem politico-social să acţioneze unitar şi permanent pentru formarea omului de tip nou. La Congresul al XI-lea al U.T.C., secretarul general al partidului spunea: „Dezvoltarea conştiinţei socialiste, educarea oamenilor muncii, a tinerei generaţii constituie una din problemele de importanţă deosebită, aş putea spune chiar esenţială, pentru formarea omului, a tînărului constructor al socialismului şi comunismului de mîine".

O contribuţie însemnată la cunoaşterea problemelor fundamentale ale politicii interne şi externe ale partidului şi statului nostru trebuie s-o aducă informarea politică, cercurile de dezbateri ideologice, expunerile, tribunele de dezbateri politico-ideologice, întîlnirile cu activişti de partid, oameni de ştiinţă, artă şi cultură, prilejuri cu care tinerii dobîndesc răspunsuri la multe din problemele care îi frămîntă. Din acest punct de vedere, considerăm că astfel de acţiuni trebuie să fie concepute şi desfăşurate sub forma unor dezbateri-dialog, în care să se comunice deschis, cu dezinvoltură. Se ştie că, atunci cînd organizaţiile de pionieri, U.T.C., U.A.S.C., cadrele de conducere din şcoli şi facultăţi nu asigură informarea operativă a elevilor şi studenţilor asupra unor probleme importante care îi interesează, atunci unii tineri apelează la alte surse de informare.

Una din condiţiile fundamentale ale aplicării programului partidului o reprezintă formarea şi dezvoltarea conştiinţei economice, a unor noi deprinderi de muncă şi gîndire, educarea maselor în spiritul economisirii, al luptei împotriva risipei. În acest sens, merită subliniată practica statuată de partid cu privire la perfecţionarea pregătirii profesionale, a cunoştinţelor printr-o mare varietate de forme. Învăţămîntul politico-ideologic, schimburile de experienţă, demonstraţiile practice, întîlnirile cu specialişti, fruntaşi în producţie şi la învăţătură, participarea la cursurile tehnico-aplicative din cadrul universităţilor cultural-ştiinţifice etc., sînt instrumente reale de aprofundare a noului mecanism economico-financiar, a autoconducerii muncitoreşti, a principiilor noii revoluţii agrare, de generalizare a ceea ce este pozitiv în producţie, în gîndirea şi practica economico-socială.

Un aspect major al activităţilor politico-educative, al programelor de învăţămînt îl constituie necesitatea integrării organice a pregătirii ştiinţifice cu educarea comunistă. Aceasta presupune motivaţia morală, socială a pregătirii ştiinţifice, situarea pe poziţiile materialismului dialectic şi istoric, posibilitatea aplicării rezultatelor ştiinţifice în practica productivă şi social-politică, formarea viitorilor absolvenţi nu numai ca buni specialişti, ci şi cetăţeni cu un înalt profil etico-moral, revoluţionari combativi, patrioţi, militanţi activi pentru promovarea noului. Acţiunile politico-educative, de propagandă tehnico-economică, prin conţinutul şi problematica abordată, trebuie să fie canalizate spre o instruire multilaterală ştiinţifică, politică, patriotică; să dezvolte la tineret spiritul creativităţii, capacitatea de a-şi însuşi tehnicile muncii intelectuale, de selectare riguroasă a surselor de informaţii, să participe la cercetarea ştiinţifică. Ori, a participa la cercetarea ştiinţifică înseamnă a lucra efectiv, a căuta, a găsi soluţii noi, originale. Şcoala are deci sarcina să pregătească pe tineri pentru muncă, pentru viaţă. În aceste condiţii instruirea profesională şi integrarea cu munca de cercetare şi cea productivă trebuie să fie un tot unitar.

În ultimii ani, a luat o largă extensiune participarea elevilor și studenților la activități de *educație patriotică*. Semnificative sînt acțiunile organizate în cinstea glorioasei aniversări a partidului, manifestările tinerilor pentru dezarmare și pace, acțiunile pentru întîmpinarea celei de-a 60-a aniversări a creării U.T.C. și a 25 de ani de la crearea U.A.S.C.R. ș.a., la campaniile agricole, la acțiuni edilitar-gospodărești. Reluînd una din cele mai strălucite tradiții ale înaintașilor, organizațiile de pionieri, U.T.C., U.A.S.C., sub conducerea organizațiilor de partid, și-au asumat răspunderea unor șantiere naționale, județene și locale, au mobilizat sute și sute de mii de pionieri, elevi și studenți la lucrările din agricultură.

Eficiența acestei participări din anul 1981 se ridică la venituri de aproape un miliard de lei. O atenție deosebită a fost acordată colectării de materiale refolosibile, a ambalajelor și plantelor medicinale, inițierii unor acțiuni sub deviza „Nimic nu se pierde — totul să se transforme în materii și materiale necesare economiei naționale". „Fiecare pionier și utecist — o faptă de muncă pentru înflorirea patriei". Așa se explică colectarea de materiale refolosibile în valoare de 500 milioane lei, 14 000 tone hîrtie, 56 milioane lei la borcane și sticle. Dar această eficiență nu este numai de esență financiară, ci și de însemnătate politică, educativă, formativă, morală. Din aceste acțiuni patriotice tinerii învață să prețuiască munca, să lupte împotriva greutăților, să se cunoască, să fie prieteni, solidari, cinstiți, vrednici.

Educarea patriotică, dezvoltarea sentimentelor dragostei față de patrie, partid, popor, formarea și trăinicia convingerilor pentru apărarea și consolidarea cuceririlor revoluționare, poate presupune în mod logic conștiința apărării cu prețul suprem al vieții, a țării, a integrității și suveranității naționale. Aceste sentimente, trăiri, convingeri sînt omniprezente și în modul de gîndire și acțiune al tinerilor din cadrul detașamentelor de tineri pentru apărarea patriei. Aceste detașamente, alături de gărzile patriotice, de întregul popor au menirea, pe care și-o realizează în condiții tot mai bune, de a fi gata oricînd să apere cu arma în mînă ființa națională, libertatea și demnitatea, dreptul la viață, la o dezvoltare de-sine-stătătoare în concertul țărilor lumii.

Se impune realizarea unui număr sporit de acțiuni cu un pronunțat caracter patriotic, de cunoaștere a istoriei. Ne gîndim la însoțirea pregătirilor tehnico-tactice de întîlniri cu istorici, scriitori, compozitori, activiști de partid, veterani de război, organizarea de vizite cu caracter de lucru la muzee, monumente și locuri istorice. Cert este un lucru: sentimentul iubirii față de patrie, partid și popor trebuie să se formeze din anii fragezi ai copilăriei, ai adolescenței, consolidîndu-se apoi pe întregul parcurs al vieții. Acest lucru depinde hotărîtor de valoarea actului educațional. Avem în vedere o seamă de experiențe acumulate, transformate în tradiții de genul „Cercul micilor istorici", „Pe aici nu se trece", acțiuni la „Monumentul eroului necunoscut" și multe altele care cultivă *iubirea de țară, dragostea față de patrie*, partid și popor.

Formăm omul pentru muncă și prin muncă. De aceea, trebuie să luăm toate măsurile pentru ca în societatea noastră nimeni să nu poată trăi fără muncă, fără o activitate utilă colectivității și, în această concepție, Festivalul național „Cîntarea României" trebuie să devină o amplă manifestare a muncii și creației libere a poporului nostru, stăpîn pe destinele sale, care își făurește în mod conștient viitorul luminos — comunismul.

Festivalul național „Cîntarea României", ctitorit de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, constituie un excelent cadru politico-organizatoric al creației materiale și spirituale, al valorificării potențialului de gîndire, al talentului tuturor copiilor și tinerilor țării. Acest lucru este strălucit demonstrat de participarea masivă a copiilor, școlarilor și studenților, în edițiile precedente ale festivalului. Despre aceste lucruri s-a mai scris. De aceea, apreciem necesară doar recomandarea ca organizațiile de tineret, pionieri, conducerile școlilor să redimensioneze programele și repertoriile formațiilor cultural-artistice, să promoveze în mai mare măsură cîntecul patriotic, muncitoresc, poezia militantă, revoluționară, teatrul politic, dansul cu temă, montajul literar-artistic, acele valori care contribuie la dezvoltarea conștiinței socialiste, patriotice, la prețuirea luptei plină de jertfă a poporului, a partidului, pentru libertate, independență și suveranitate.

Pe linia creației tehnico-științifice în județul Prahova, de exemplu, prin măsurile luate pentru integrarea învățămîntului cu producția, s-au creat condiții favorabile stimulării interesului elevilor pentru știință și tehnică. În unitățile de învățămînt funcționează 444 laboratoare, 349 cabinete, 441 ateliere, care permit realizarea unei producții anuale de peste 25 milioane lei. În acest cadru organizatoric se asigură interesul pentru investigarea științifică, prin nivelul cunoștințelor teoretice și practice acumulate, cît și prin practica în producție în unitățile industriale, agricole și de cercetare.

În spiritul programului-directivă de cercetare științifică și dezvoltare tehnologică, adoptat de Congresul al XII-lea al partidului, la nivel de județ au fost întocmite programe unitare de cercetare și creație tehnico-științifică. Ca urmare, în școlile prahovene funcționează 3600 cercuri și societăți științifice și tehnice, în care sînt cuprinși peste 80 000 de elevi. La acestea se adaugă sesiunile anuale de comunicări și referate ale elevilor.

pe probleme stringente ale cercetării științifice.

Grija permanentă a partidului, personal a tovarășului Nicolae Ceaușescu, pentru educarea și formarea multilaterală a tinerei generații, își găsesc o expresie elocventă și în casele științei și tehnicii pentru tineret din unele județe, precum Argeș, Prahova, Timiș, instituții multifuncționale care, prin activitățile desfășurate, exercită o profundă înrîurire asupra opțiunilor profesionale și tehnico-științifice ale tinerilor, asupra concepției lor despre muncă și viață.

O altă formă de bază a educației politice, revoluționare a tinerilor generații o reprezintă aplicarea programului partidului de *educare materialist-științifică* a maselor. Formarea unei concepții științifice despre materie, univers și societate în spiritul ideologiei partidului nostru — materialismul dialectic și istoric — nu se realizează în simpla virtute a unor programe de măsuri destinate acestui domeniu, prin expuneri, simpozioane, sesiuni de comunicări savante, abstracte, fără vreo legătură cu viața, cu cerințele educaționale exprese, specifice fiecărei categorii de tineri, ci printr-o activitate vie, concretă, permanentă la care să participe toți factorii educaționali.

Organizațiilor de copii și tineret, tuturor cadrelor didactice le revine îndatorirea de a milita în mod consecvent, sistematic pentru promovarea principiilor și normelor vieții și muncii comuniștilor, ale eticii și echității socialiste, pentru formarea și dezvoltarea unei înalte conștiințe socialiste, pentru deprinderea unor comportări civilizate în colectivitate, societate și familie, crearea unei puternice opinii combative împotriva tuturor concepțiilor și mentalităților retrograde, a manifestărilor înapoiate. Numai astfel tinerii își pot aduce contribuția la înflorirea continuă a patriei socialiste, la creșterea prestigiului României socialiste în lume, la statornicirea unui climat de colaborare, întrajutorare, de solidaritate în procesul conviețuirii socialiste, la dezvoltarea dragostei față de patrie, partid și popor, a devotamentului nețărmurit față de cauza socialismului și comunismului.

Codul etic comunist însă nu se realizează în mod automat, de la sine, prin simpla sa lecturare sau seminarizare, ci prin eforturi educaționale, printr-un înalt spirit de exigență și autoexigență, prin cultivarea spiritului de combativitate militantă împotriva stărilor și manifestărilor înapoiate, de parazitism social și căpătuială, împotriva sustragerilor de la muncă, a abaterilor de la ordine și disciplină, împotriva celor care încalcă principiile morale, legile țării, a celor care trăiesc din specule, șantaj, furt, din expediente, din frustrarea societății. Așezarea fermă a vieții și relațiilor sociale pe principiile eticii și echității socialiste, statornicirea relațiilor noi de respect și stimă pentru munca creatoare a semenilor, presupun cu necesitate lupta împotriva unor abateri sociale, care, din păcate, se mai manifestă și în unele școli și facultăți, a unor influențe ideologice și morale străine, supunerea lor criticii în cadrul adunărilor generale și prin procese publice, dezbateri de cazuri, în învățămîntul politico-ideologic și prin programele brigăzilor artistice, gazetele de perete și satirice etc.

Promovarea umanismului socialist, revoluționar, a democrației, a patriotismului și internaționalismului, a mîndriei naționale, pentru cuceririle și transformările structurale petrecute în anii socialismului implică în mod necesar apărarea și dezvoltarea proprietății socialiste, participarea la sporirea avuției naționale, la realizarea progresului și civilizației, a fericirii întregii noastre societăți, la întărirea independenței și suveranității naționale.

În activitatea de educație politică, patriotică, un loc important îl reprezintă cunoașterea modului în care partidul nostru a rezolvat problema națională, egalitatea deplină în drepturi a tuturor oamenilor muncii — români, maghiari, germani, sîrbi și de alte naționalități. În acest sens, o mare valoare o are cultivarea și dezvoltarea conștiinței unității și frăției dintre toți tinerii din România, fără deosebire de naționalitate, a necesității conlucrării cu toate forțele pentru devenirea comunistă a patriei comune, pentru solidaritatea internațională, cu toți copiii și tinerii din lumea întreagă, în lupta pentru dezarmare și pace, pentru o lume mai dreaptă și mai bună.

Educația prin muncă a elevilor

VOLUMUL DE SCHIȚE PEDAGOGICE, intitulat Educația prin muncă a elevilor, semnat de Mihai Rădulescu, apărut recent la Editura didactică și pedagogică, aduce în fața cititorului de toate vîrstele întîmplări semnificative ce reflectă relațiile de muncă și de viață instituite cu prilejul desfășurării muncii patriotice pe ogoarele patriei noastre, sau al practicii în producție a tineretului școlar.

Cele unsprezece schițe cuprinse în volumul de față au ca temă munca și importanța ei în consolidarea unor deprinderi practice în rîndul elevilor.

Autorul dă și unele îndrumări pedagogice, comentînd pe larg ce înseamnă a munci și a iubi munca

Fiecare tînăr, citind schițele de față, înțelege care este rolul muncii în viața omului, că munca fortifică organismul și că tot ea dă sens existenței noastre în societate. Nu poți fi patriot dacă nu îndeplinești și nu exerciți o activitate productivă la un loc de muncă bine stabilit.

Meritul cărții rezidă în faptul că autorul a știut să realizeze un mesaj convingător, într-o proză scurtă, dar concisă și bine realizată.

Inv. Gheorghe ALEXANDRU
Liceul pedagogic, Craiova

Metode participative în predarea disciplinei „Studiul materialelor"

Ing. DUMITRU PURȚUC
Lic. ind. „Nicolina", Iași

PENTRU A SATISFACE CERINȚELE DEZVOLTĂRII ECONOMICO-SOCIALE A ROMÂNIEI, Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 a stabilit măsurile necesare pentru modernizarea sistematică a conținutului învățămîntului și a metodelor de transmitere a cunoștințelor în ritmul impus de evoluția științei, tehnicii și culturii [1], militînd pentru un învățămînt anticipativ ce vizează perspectiva dezvoltării societății pînă în anul 2 000. Pornind de la sarcinile actualului cincinal, care vizează realizarea unei noi calități pe baza acumulărilor cantitative realizate îndeosebi în ultimii cincisprezece ani, de la adevărul de necontestat că viitorul se construiește în prezent și că a educa înseamnă a anticipa cerințele viitorului [2], Inspectoratul școlar județean Iași a inițiat un binevenit program de reorientare a activităților instructiv-educative ce vizează direct schimbarea ansamblului de metode, mijloace și forme de organizare, a metodelor de evaluare a cunoștințelor acumulate în deplină coerență cu obiectivele și finalitățile educației.

Deși Liceul industrial „Nicolina" nu a fost inclus în rîndul școlilor pilot, ale județului, în experimentul ce are ca obiect introducerea metodelor active de predare, o parte din cadrele didactice am hotărît să ne reorganizăm activitatea la catedră în spiritul cerințelor acestor metode. Avînd în vedere faptul că metoda în general trebuie înțeleasă ca un sistem de organizare a unor norme de gîndire și acțiune, ca proces ce conduce spre un scop [3] sau, așa cum este definită de sociologul Jan Szczepanski, ca o cale de a concepe ordinea unei gîndiri, precum și un sistem de transformare a ideilor în acțiuni efectoare, în activități actualizate, care se materializează în proiecte și produse propriu-zise [4], modernizarea procesului instructiv-educativ a comportat acțiuni concrete, unele vizînd un grup de discipline, altele o singură disciplină.

În cele ce urmează, mă voi referi la ceea ce am întreprins la obiectul Studiul materialelor, disciplină ce se predă în clasa a IX-a în liceele cu profil mecanic.

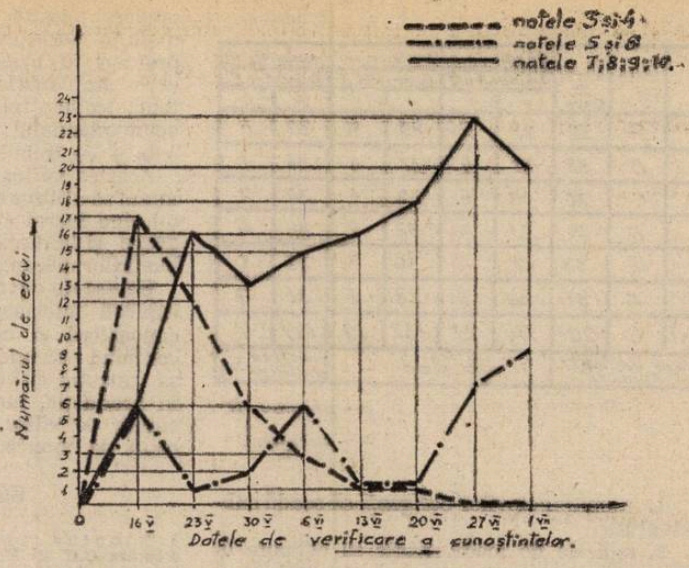
CU ELEVII CLASELOR A IX-A, în număr de 201, grupați în șase clase, am lucrat în trimestrele I și II ale anului școlar 1980/1981, folosind metodele cunoscute în procesul de predare-învățare, îndeosebi metoda euristică la lecțiile ce tratau probleme legate de scopul disciplinei studiul materialelor, proprietățile fizice și chimice ale materialelor, metoda demonstrației audio-vizuale, la lecțiile diagrame de echilibru, diagrama Fe-Fe3 C, structura materialelor metalice, sau metoda problematizării la lecțiile privind proprietățile și încercările mecanice ale metalelor și aliajelor și proprietățile și încercările tehnologice ale metalelor și aliajelor.

Încă din perioada de concepție a planificării calendaristice pentru trimestrele sus-amintite m-am străduit să realizez o adecvare a metodelor la cerințele și structura acțiunii didactice, punînd în centrul preocupărilor acestei importante etape de pregătire a activității ideea valorificării metodei în funcție de componentele acțiunii instructive[5].

Pe parcursul celor două trimestre am desfășurat o activitate intensă de pregătire și în afara orelor de curs, dar rezultatele elevilor nu m-au satisfăcut, ele situîndu-se în limita mediocrității peste (80%). Am luat atunci hotărîrea de a schimba metodele de învățămînt pentru temele cuprinse în programă pe trimestrul al III-lea și mi-am pregătit tehnologia didactică adecvată pentru această

parte a materiei. La concepereа noii planificări am ținut seamă de obiectivele și sarcinile ce le prevedea programa școlară editată de M.E.I. pentru disciplina Studiul materialelor, cu numărul 39438/1980, de finalitățile procesului instructiv-educativ, dar și de participanții la acest proces — elevii, a căror capacitate de asimilare și lacune le cunoșteam, după două trimestre, destul de bine.

Am realizat o structură taxonomică a temelor: materiale cu proprietăți termice, electrice sau optice deosebite, materiale cu proprietăți mecanice deosebite, materiale cu proprietăți chimice deosebite, defalcîndu-le pe lecții, iar pentru fiecare lecție am stabilit: **a)** tipul lecției, **b)** metoda folosită în procesul de predare-învățare, **c)** acțiuni întreprinse de elevi, **d)** material didactic folosit, **e)** metoda de evaluare a cunoștințelor acumulate de elevi.



Graficul nr. 1

Cu excepția ultimei teme din trimestrul al III-lea, o lecție de recapitulare finală, celelalte au fost lecții mixte, desfășurate o dată pe săptămînă cu o durată de două ore (100 minute). În acest sens o lecție a fost structurată astfel:

circa 30 minute — repetare, verificare, elevii beneficiind de 15' pentru revederea cunoștințelor predate anterior, 15' fiind alocate verificării scrise a cunoștințelor;

circa 10 minute — explicarea planului lecției noi și explicarea elementelor dificile;

circa 50 minute — alocate procesului de predare-învățare în care elevii lucrează independent cu manualul;

în jurul a 8—10 minute — fixarea și evaluarea cunoștințelor acumulate.

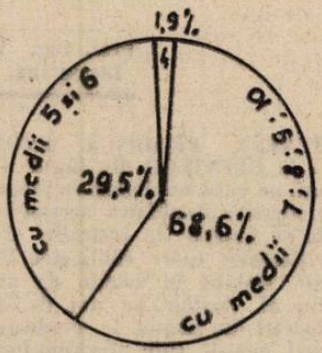
În organizarea lecțiilor și alocarea timpului pentru munca independentă am ținut seamă de unele recomandări ca: familiarizarea elevilor cu problematica lecțiilor, notarea chestiunilor la care elevii ar dori explicații mai detaliate [6], cunoașterea ritmului de muncă al elevilor și capacităților lor de a recepta cunoștințele, cunoașterea grupelor de nivel din clasa respectivă.

După cum reiese din structura lecției, etapa căreia i-am acordat maximum de timp, dar și cea mai mare importanță a fost lucrul independent al elevilor cu manualul. Fiecare secvență a fost exprimată prin cîte o idee sau o întrebare, în proiectul didactic, indicîndu-se timpul alocat dezbaterii, însușirii cunoștințelor în procesul de muncă independentă a elevilor.

La început, lucrările de verificare scrisă, date după fiecare temă, **nu au scos** în evidență rezultate deosebite, **dar după** primele patru lecții **am** observat o ameliorare a rezultatelor nesatisfăcătoare, o creștere a rezultatelor bune și foarte bune obținute de elevi. Iată cum au evoluat aceste rezultate la clasa a IX-a (v. graficul nr. 1)

Analizînd dinamica rezultatelor, se observă o scădere importantă a numărului elevilor ce au obținut note de 3 și 4 și o creștere, pe măsura formării unor deprinderi de muncă independentă, a notelor de 7—10. Graficul exprimă migrarea rezultatelor din zona de sub limită în zona mediocră și din zona mediocră în zona rezultatelor bune și foarte bune.

Adoptarea acestei tehnologii de lucru a făcut ca:



Graficul nr. 2

Tabelul nr. 1

Nr. crt.	Clasa a IX-a	Număr de elevi	Rezultate obținute în anul școlar 1980-81					
			Trimestrul I		Trimestrul II		Trimestrul III	
			p	c	p	c	p	c
1	A	32	27	5	29	3	32	0
2	B	35	31	4	31	4	34	1
3	C	36	30	6	32	4	34	2
4	D	34	31	3	32	2	34	0
5	E	33	29	4	30	3	32	1
6	F	31	26	5	28	3	31	0
Total	6	201	174	27	182	19	197	4
Metode de învățămînt folosite			c/p sice				active participative	

p – promovați
c – corigenți

1. numărul elevilor corigenți să scadă substanțial;

2. indicele de mediocritate să coboare în favoarea mediilor cuprinse între valorile 7 și 10. (tabelul nr. 1 și graficul nr. 2).

Capacitatea elevilor de a-și organiza munca de asimilare de cunoștințe prin activitate independentă a crescut simțitor și este evidențiată prin mediile obținute la sfîrșitul trimestrului. Fiind testați la laboratorul de cercetări psihopedagogice de pe lîngă Universitatea „Al. I. Cuza" Iași, elevii fiind întrebați ce discipline preferă au declarat că dintre disciplinele tehnice ce se predau la clasa a IX-a a liceului nostru le place cel mai mult studiul materialelor, pentru că metoda de predare folosită îi obligă să învețe mai mult în clasă; explicațiile date de tovarășul profesor în urma întrebărilor adresate de ei le sînt foarte utile; înțeleg mai bine tema lecției; folosesc în mai mare măsură acum manualul; la acest obiect au învățat cum și ce trebuie să învețe.

Acestea au fost motivele care m-au determinat să utilizez metodele de predare-învățare folosind lucrul cu manualul și învățarea pe grupe și la disciplina „Utilajul și tehnologia lucrărilor mecanice" în anul școlar 1981/1982.

Găsesc de cuviință că în condițiile actualei explozii informaționale în toate domeniile cunoașterii și ale unui progres tehnic în continuă ascendență este deopotrivă necesar să instruim elevii pentru o integrare rapidă în producție, îndeplinirea exemplară a sarcinilor de viitor ce vor trebui rezolvate la locul de muncă.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntarea la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, Editura politică, pag. 32.
2. George Văideanu, *Tendințe și orientări în pedagogia contemporană*, „Revista de pedagogie", nr. 8, 1981, pag. 44—46.
3. Leon Topa și colaboratorii, *Metode și tehnici de muncă intelectuală*, Ed. didactică și pedag., 1979, pag. 16.
4. Jan Szczepanski, *Probleme ale sociologiei contemporane poloneze*, în: „Teorie și metodă în științele sociale", vol. II, București, Editura politică, 1966, pag. 37—38.
5. Ioan Cerghit, *Metode de învățămînt*, E.D.P., București, 1976, pag. 15.
6. Pelaghia Popescu și I. C. Roman, *Lecții în spiritul metodelor active* (cercetări experimentale), E.D.P., București, 1980, pag. 103—105.

Participarea elevilor la realizarea planului de producție

Prof. ing. VERONICA GHEORGHE
Liceul ind. „23 August", București

ACTIVITATEA PRACTICĂ PRODUCTIVĂ A ELEVILOR din liceul nostru se desfășoară pe baza unui plan de producție, care concretizează finalitatea acestei activități, utilitatea muncii de instruire și formare a viitoarelor cadre calificate. Planul de producție stabilit în funcție de nivelul de pregătire al elevilor, pe ani de studii, cuprinde lucrări din planul de producție al întreprinderii pentru care pregătim forța de muncă — Uzina „23 August".

Produsele contractate solicită operațiile tehnologice cerute de indicatoarele tarifare de calificare pentru categoria I (absolvenții treptei I) și categoria a II-a (absolvenții clasei a XII-a), în deplină concordanță cu prevederile programelor școlare. Procesul de instruire practică a elevilor nu se subordonează planului de producție, ci se desfășoară în așa fel încît produsele contractate să permită tehnologii de execuție cuprinse în

programele şcolare ale fiecărui nivel de pregătire.

PLANUL DE PRODUCŢIE AL LICEULUI NOSTRU în valoare de 5 000 000 lei a fost realizat prin:

— buna organizare a bazei materiale a şcolii care constituie o adevărată microuzină; hale industriale de instruire, pe profile: maşini-unelte, utilaje care asigură locuri individuale de muncă pe fiecare schimb; S.D.V-uri, A.M.C-uri în truse complete pentru locurile de muncă;

— amenajarea atelierelor conform cerinţelor ergonomice de muncă pentru economia mişcărilor, iluminat, microclimat etc. care stimulează participarea efectivă a elevilor în procesul muncii;

— selectarea acelor produse, la contractare, care ţin seama de cerinţele programelor şcolare, pregătirea tehnologică a elevilor;

— asigurarea ritmică cu materii prime, materiale şi folosirea acestora în spiritul exigenţei pentru economisirea lor; folosirea materialelor recuperabile; reducerea consumului de energie şi combustibil;

— utilizarea unor tehnologii de instruire care să dezvolte gîndirea tehnică, curiozitatea ştiinţifică, interesul pentru tehnică şi producţie, formarea abilităţilor intelectuale şi practice generatoare de inventivitate şi creativitate, respectul faţă de muncă şi pasiune pentru meserie;

—folosirea documentaţiei de execuţie.

Organizarea şi urmărirea desfăşurării practicii productive a elevilor se realizează în strînsă colaborare cu uzina, de către o comisie formată din maiştri-instructori, profesori-ingineri, directorul adjunct care are ca sarcină instruirea practică; această comisie selectează produsele pentru planul de producţie ţinînd seama de complexitatea lucrărilor în concordanţă cu cerinţele programelor şcolare, gradul de calificare şi direcţiile pentru policalificare. Această comisie selectează lucrările chiar în Uzina „23 August", apoi acestea constituie baza comenzilor către şcoală. Lucrările contractate ţin seama de meseriile din profilul metalurgie în care se califică elevii şi cooperarea dintre ele, şi anume, operaţii de lăcătuşerie, asamblări prin sudură, prelucrări prin aşchiere, reparare, întreţinere şi exploatare a maşinilor şi utilajelor.

Exemplificăm cu cîteva repere care sînt cuprinse în planul de producţie şi realizate de către elevi: indicatoare de nivel pentru locomotive Diesel hidraulice (categoria a V-a), cărucioare baterii pentru LDH (categoria a III-a); dulapuri sanitare pentru LDH (categoria a III-a); roţi dinţate, axe, role, bucşe, tampoane, limitatori axiali etc. Aceste produse sînt realizate prin cooperarea între ateliere, în funcţie de perioadele compacte de practică (3—4/săpt/trim), anii de studii şi deprinderile practice ale elevilor. Planul de producţie este defalcat pe ateliere şi elevi, afişat la loc vizibil şi urmărită ritmicitatea îndeplinirii. Elevii se deprind astfel cu răspunderea unor sarcini concrete şi calitatea impusă la livrarea direct către producţie. Fiecare elev este controlorul propriilor produse, primind, prin rotaţie, sarcina de CTC pe atelier şi-şi asumă responsabilităţi identice cu cele din producţie. Produsele finite primesc avizul de calitate al uzinei. Sînt rare cazurile de respingere a pieselor şi atunci colectivul dezbate cauzele acesteia, criticînd fie pe acei elevi care nu au lucrat corect, fie insuficienta îndrumare.

În atelierele de producţie au loc analize asupra îndeplinirii termenelor de execuţie, progresul şcolar, calitatea lucrărilor, formînd spiritul muncitoresc, de responsabilitate socială a elevilor. Pentru anul 1982 comisia de coordonare a practicii a asigurat deja contracte pentru planul de producţie al şcolii, tot din Uzina „23 August", şi cu repere asemănătoare, întrucît aceştia parcurg întreaga gamă de operaţii prevăzute în programa şcolară.

Organizarea instruirii practice a elevilor pe baza unui plan de producţie contribuie efectiv la pregătirea temeinică în meserie, la dezvoltarea dragostei pentru muncă, oferindu-le satisfacţia unei munci utile, unor produse proprii ca rezultat al muncii, le formează disciplina muncii, spiritul de organizare, corectitudine, promptitudine, spirit colectivist.

Perfecţionarea

(Urmare din pag. 2)

de comandantul-instructor al unităţii de pionieri şi, respectiv, îndrumătorul organizaţiei U.T.C. pe şcoală. În licee şi şcoli profesionale, diriginţii vor îndeplini şi funcţia de instructori ai organizaţiei U.T.C. la clasa pe care o conduc.

Aplicarea în viaţă a măsurilor aprobate de conducerea partidului face necesară o şi mai puternică angajare a şcolii, a tuturor cadrelor didactice, indiferent de specialitatea sau ciclul de învăţămînt la care lucrează, în munca de educare a tinerei generaţii. Arătînd că „nu există misiune mai nobilă, îndătorire socială de mai înaltă răspundere decît aceea de a forma şi modela omul nou al societăţii noastre", tovarăşul Nicolae Ceauşescu sublinia, totodată, că „îndeplinirea acestei misiuni cere din partea tuturor slujitorilor şcolii pasiune şi entuziasm, spirit de dăruire revoluţionară, o înaltă conştiinţă politică şi patriotică".

Aşa cum ne cere secretarul general al partidului, trebuie să facem totul ca „Şcoala să se manifeste, într-adevăr, ca un puternic centru de creştere a tinerei generaţii în spirit comunist, patriotic, revoluţionar".

Atelier de producție școlară pentru instruirea practică a elevilor

ANGHEL R. ION,
șef birou învățămînt. Întreprinderea de autoturisme — Pitești

ÎNTREPRINDEREA DE AUTOTURISME PITEȘTI coordonează activitatea a trei licee industriale, ce cuprind numai în acest an de studiu 3.894 de elevi, față de care unitatea noastră are obligații deosebite pe linia organizării și desfășurării instruirii practice în secțiile de producție.

Sarcinile multiple ce se ivesc pe timpul cît elevii efectuează practica în întreprindere cer o muncă bine organizată, o planificare corectă și eficientă, iar alegerea anumitor forme și metode de instruire aplicate cu pasiune, asigură permanența la practică și executarea de lucrări conform programei de instruire, îmbinate cu cerințele actuale ale producției din întreprinderea noastră.

Pentru organizarea în bune condiții a acestei activități, s-a elaborat și s-a tipărit, pe baza legislației în vigoare, un regulament-cadru, prin care se stabilesc responsabilitățile tuturor factorilor de răspundere din întreprindere pe linia îmbunătățirii instruirii practice a elevilor. În acest an școlar, repartizarea elevilor pe secții s-a efectuat pe bază de convenție-angajament scrisă, încheiată între secții, unitățile școlare și cei aproximativ 800 de elevi cîți participă zilnic la instruire.

ÎN ACEST TRIMESTRU, Întreprinderea de autoturisme a organizat primul atelier de producție școlară, pus la dispoziția elevilor ce se pregătesc pentru a deveni lăcătuși mecanici și prelucrători prin așchiere. Atelierul funcționează în cadrul secției sculărie - piese auto, iar de instruirea din punct de vedere metodologic răspund liceele industriale de la care provin elevii, împreună cu Biroul de învățămînt din unitate, care urmăresc îndeaproape respectarea programei școlare și a celorlalte obligații didactice, specifice acestei activități concrete a elevilor.

Atelierul este amplasat pe o suprafață de 300 m² și dotat cu 30 mașini-unelte, cum ar fi: strunguri, freze, mașini de rectificat, mașini de găurit, mașini de șlefuit, polizoare și altele, iar pentru lăcătuși au fost confecționate bancuri de lucru pe care s-au montat menghine de diferite dimensiuni, precum și dulapuri de scule, vestiare, instalații de protecția muncii, adică tot ceea ce este necesar pentru ca elevii să-și însușească cunoștințele specifice meseriilor, în cele mai bune condiții.

Atelierul a fost pus în funcțiune într-un timp relativ scurt, datorită receptivității de care au dat dovadă secțiile de producție, precum și alți factori de răspundere din întreprindere, care s-au ocupat de amplasarea mașinilor și racordarea lor la sursele de energie, mașini care de fapt reprezintă într-un fel, nivelul tehnic al fondurilor fixe, de care dispune Întreprinderea de autoturisme în prezent.

Activitatea a început cu 72 elevi (lăcătuși mecanici și prelucrători prin așchiere), urmînd ca în trimestrul al doilea instruirea tehnico-productivă la acest atelier să se desfășoare pe două schimburi, la care vor participa 148 elevi, în special cei din anii terminali de școală profesională și din clasa a XII-a de liceu industrial, care vor fi încadrați în producție în acest an.

Elevii au confecționat scule, dispozitive și alte accesorii, folosite la echiparea instalațiilor de ungere, răcire și iluminare a utilajelor, participînd la montarea acestora, precum și la revizuirea generală a mașinilor, la reglarea și pornirea lor în probe tehnice.

Pentru o mai bună activitate, elevii au fost împărțiți pe grupe de mașini și în funcție de operațiile pe care le execută aceștia sînt rotiți în așa fel încît după executarea unui reper, fiecare elev să cunoască ordinea operațiilor, sculele folosite, precum și materialul din care a fost confecționată piesa respectivă. Piesele ce le confecționează elevii, sînt din planul de producție al secției și prin executarea lor se urmărește respectarea programei analitice pentru fiecare meserie.

Atelierul este asigurat cu doi maiștri instructori de specialitate și cu doi muncitori cu înaltă calificare ce participă, în mod concret, la executarea reperelor, avînd în același timp și obligația să îndrume și să coordoneze activitatea elevilor în așa fel încît cunoștințele lor să fie dozate în funcție de meseria pe care o învață, anul de studiu, precum și de profilul școlii ce o urmează.

De menționat este faptul că reperele ce se execută la atelier constituie comenzi ferme ca la orice formație de lucru din întreprindere, aceasta presupunînd că elevii sînt învățați să-și asume toate obligațiile ce decurg din realizarea unei producții, în mod ritmic și de bună calitate, respectînd termenele stabilite și condițiile de reducere a consumurilor exagerate de metal și energie specifice oricărei activități economice industriale.

Întreprinderea a tipărit un caiet de practică, în care elevii au posibilitatea și, în același timp, obligația să execute zilnic desenele (pe hîrtie milimetrică) reperelor pe care le lucrează, să descrie procesul tehnologic, sculele și operațiile de măsură și control ce le-au folosit; de asemenea, maistrului instructor i s-a asigurat un spațiu în acest caiet pentru a nota și consemna activitatea elevului pe perioada cît participă la instruirea tehnico-productivă.

Maiștrii instructori se preocupă să asigure desenele de execuție, planurile de operații, notițele tehnice, indicatoarele tarifare de calificare, norme specifice de protecția muncii și alte aspecte care îi pun pe elevi în situația să acționeze așa cum vor fi nevoiți să procedeze atunci cînd vor deveni muncitori în secție.

Pe timpul vacanțelor în cadrul atelierului vor lucra absolvenții de liceu ce sînt încadrați în întreprindere ca muncitori în formare, creîndu-li-se astfel posibilitatea să-și continuie stagiul de practicant și să execute probele practice, în vederea susținerii examenului pentru obținerea certificatului de calificare. Prin aceasta urmărim ca utilajele din dotarea atelierului să fie încărcate corespunzător pentru ca întreaga activitate a atelierului în anul 1982 să aibă la bază autogestiunea și autofinanțarea.

Din experiența acumulată în perioada scurtă de cînd funcționează acest atelier în întreprindere, instruirea tehnico-productivă a elevilor s-a dovedit cît se poate de eficientă, elevii fiind obișnuiți cu modul de lucru specific secțiilor, cu ordinea și disciplina muncitorească, ceea ce îi va ajuta să se integreze mai ușor în producție, atunci cînd vor încheia cursurile școlare. Pentru viitor, se are în vedere amenajarea unui atelier școlar pentru sculeri, matrițeri, și mecanici mașini și utilaje.

Prin acest sistem de pregătire practică a elevilor considerăm că ne aducem o contribuție deosebită la îmbunătățirea pregătirii calității forței de muncă necesară Întreprinderii de autoturisme — Pitești, unde își desfășoară activitatea peste 22 000 oameni ai muncii și care în acest cincinal vor trebui să realizeze o producție anuală de 150 000 autoturisme de oraș.

Lotul și ferma didactică, condiții esențiale pentru pregătirea practică a elevilor

Dr. ing. VASILE POPESCU
Ing. MARIA POPESCU
Liceul agroindustrial Fundulea, județul Călărași

SARCINILE stabilite de cel de-al XII-lea Congres al P.C.R. ca în cincinalul 1981—1985 să se asigure mecanizarea completă a tuturor proceselor de producție din agricultură pun în fața învățămîntului agricol imperativul major de a pregăti viitorii lucrători ai ogoarelor astfel încît să fie capabili să mînuiască cu pricepere mijloacele mecanizate și tehnologiile moderne.

În Cuvîntarea rostită la cel de-al II-lea Congres al consiliilor de conducere a unităților agricole socialiste, al întregii țărănimi, din februarie 1981, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta: „înzestrarea tehnică a agriculturii noastre, introducerea unor tehnologii cît mai avansate, pretind o schimbare radicală în pregătirea celor care lucrează în această ramură a economiei naționale. Revoluția agrară pe care ne-am propus să o înfăptuim, asigurarea unei înalte productivități în toate sectoarele, nu este posibilă fără un înalt nivel profesional al tuturor lucrătorilor, al țărănimii, fără perfecționarea continuă a calificării lor".

ÎN ÎNFĂPTUIREA ACESTOR OBIECTIVE un rol important îl are asigurarea unei baze didactice moderne, preocupare ce a stat continuu în centrul atenției Ministerului Agriculturii și Industriei Alimentare și a M.E.Î.; finalizată prin Ordinul nr. 112/ 1981 ce prevede dotarea liceelor agroindustriale cu ferme didactice și utilajele aferente.

În cadrul Liceului agroindustrial Fundulea, județul Călărași, există o preocupare permanentă a cadrelor didactice de specialitate pentru continua perfecționare profesională și pentru a da învățămîntului un caracter practic-aplicativ, pentru o strînsă și organică legătură a învățămîntului cu cercetarea și producția.

Pentru pregătirea agronomică s-au amenajat cabinete funcționale în care se desfășoară orele de pedologie, agrotehnică, fitotehnie și agrochimie. Liceul dispune de un lot didactic în suprafață de 5 ha destinat cu precădere colecțiilor de plante din toate speciile și cu toate soiurile și hibrizii aflați în cultură sau de perspectivă, precum și cu parcele experimentale în care lucrează elevi din cercurile tehnice. În **ferma didactică** care are o suprafață de 150 ha teren arabil se cultivă principalele plante de cultură și se lucrează efectiv cu elevii.

Lotul didactic constituie, în special, locul pentru practica de inițiere a elevilor, iar ferma didactică, locul în care se efectuează practica de producție. O parte din practică o efectuăm în cadrul laboratoarelor de cercetare și a fermelor de producție din cadrul I.C.C.P.T. Fundulea, a Stațiunii centrale de cercetări pentru plante medicinale Fundulea și în cadrul Institutului de cercetare și producție pentru cultura și industrializarea sfeclei de zahăr și substanțelor dulci Fundulea.

Începînd din clasa a X-a elevii participă la activitatea cercurilor tehnice, iar din clasa a XI-a se orientează asupra temei pentru lucrarea practică de bacalaureat pe care o urmăresc, sub îndrumarea profesorilor de specialitate și uneori împreună cu cercetătorii, în cadrul lotului didactic, fermei didactice sau pe terenurile unităților de cercetare, la care elevul lucrează efectiv, face măsurători, analize, calcule și în final extrage datele pe care le înscrie în lucrarea personală.

Pentru pregătirea mecanizatorilor avem amenajate cabinete de tractoare, de mașini agricole, parc de tractoare și mașini agricole, poligon pentru inițierea elevilor în efectuarea lucrărilor agricole și poligon pentru circulația rutieră. În cabinetul de tractoare elevii învață construcția, funcționarea și modul cum trebuie să exploatăm tractoarele din dotarea agriculturii; cabinetul este dotat cu un tractor U-650 M, panoplii cu mecanisme și instalații de organe secționate, transmisii, echipament de lucru — toate cu o funcționalitate bine precizată.

În cabinetul de mașini agricole sînt amenajate panoplii în special cu organele active ale mașinilor cît și secții din principalele mașini pe care elevii învață. Aplicațiile practice la tractoare și mașini agricole se fac în parcul din imediata vecinătate a liceului, unde elevii lucrează efectiv la alcătuirea de agregate, reglaje, întreținere etc.

Începînd din clasa a X-a elevii învață conducerea tractorului în poligon unde se familiarizează cu efectuarea manevrelor în mers, cu acționarea manetelor și pedalelor, a echipamentului de lucru, să respecte indicatoarele și marcajele prevăzute de legislația rutieră. Tot în clasa a X-a se învață formarea agregatelor și lucrul în poligon cu mașinile mai simple (plug, grapă cu discuri).

În clasa a XI-a elevii își desăvîrșesc deprinderile de manevrare a tractorului, de cuplare a agregatelor cu mașini agricole și de efectuare a lucrărilor de semănat, prășit, administrat îngrășăminte, combaterea bolilor, a dăunătorilor etc., la început în poligon, apoi în lotul și ferma didactică, sub îndrumarea profesorilor de specialitate și a maiștrilor instructori.

La sfîrșitul clasei a XI-a sau în primul trimestru din clasa a XII-a se susține examenul pentru obținerea carnetului de conducere a tractorului, ce constă din cunoașterea legislației rutiere (chestionar cu 30 întrebări) și din demonstrarea practică a cunoașterii tractoarelor și mașinilor agricole, a reglării lor pentru anumite lucrări, a alcătuirii de agregate și executarea practică a lucrării cerute.

După obținerea carnetului, elevii pot participa efectiv la executarea lucrărilor agricole mecanizate din ferma didactică. O parte din lecțiile obiectelor de specialitate, care se pretează, le efectuăm direct în cîmp sau în parcul de tractoare.

Am experimentat, cu bune rezultate, desfășurarea unor lecții cu caracter interdisciplinar, integrate în producție: lecții de fitotehnie și mecanizare sau lecții de mecanizare și agrochimie sau lecții de mecanizare, fitotehnie și agrochimie etc. Pregătite temeinic, asemenea lecții au un rol hotărîtor în formarea elevilor în meseria de agronom-mecanizator.

Vom exemplifica cu o lecție de fitotehnie și mecanizare integrată în producție, ținută la clasa a XI-a. În orar s-au cuplat, la aceeași clasă, o oră de „fitotehnie" și două ore de „mașini". Tema s-a referit la „Sămînța și semănatul sfeclei de zahăr" — respectiv — Folosirea agregatelor pentru semănatul culturilor prășitoare. Lecția s-a desfășurat, o parte în parcul de mașini agricole, cealaltă parte, în parcela de semănat.

Elevii au fost anunțați în prealabil să revadă problemele privind sămînța și semănatul culturilor agricole, precum și semănătoarea SPC-6, studiate în clasa a X-a.

La parcul de mașini, profesorul de fitotehnie avea pregătiți doi saci cu sămînță de sfeclă, unul cu sămînță monogermă, celălalt cu sămînță plurigermă, s-au purtat discuții cu elevii asupra avantajelor folosirii seminței monogerme. De asemenea, pe baza buletinului de analiză a seminței, în funcție de care, împreună cu elevii, am calculat norma de semănat, s-au precizat și ceilalți parametri ai însămînțării: distanța între rînduri, distanța între glomerule, adîncimea de semănat. Aceste elemente au fost strict necesare pentru pregătirea mașinii de semănat.

Apoi, profesorul de mecanizare aduce tractorul, cuplează semănătoarea cu ajutorul elevilor și o deplasează pe platforma de reglaje. Aici, pe baza parametrilor stabiliți la fitotehnie, se execută reglajele corespunzătoare: distanța între rînduri, prin deplasarea secțiilor în locurile indicate pe cadrul semănătorii; adîncimea de semănat, prin introducerea de cale de lemn sub roțile de sprijin ale semănătorii. În cazul că semănătoarea nu este echipată cu brăzdare mici, prevăzute cu limitator de adîncime, se schimbă brăzdarele întrucît sfecla de zahăr se seamănă la adîncime mică; distanța între glomerule se reglează prin montarea discului distribuitor cu numărul de orificii și a pinioanelor de pe axul roții tasatoare și a discului distribuitor, cu numărul de dinți indicat de tabelul din notița tehnică; deschiderea marcatoarelor, conform valorii rezultate din calcul.

Toate aceste operațiuni se fac de către profesor ajutat de elevi. În final, se face proba semănătorii, punînd sămînță în cutii și deplasînd agregatul pe un teren tare după care se măsoară distanța între glomerulele căzute.

În etapa următoare se face deplasarea la parcela de semănat unde elevii, sub îndrumarea profesorilor, execută: măsurarea temperaturii solului la adîncimea de însămînțare; jalonarea pentru primul parcurs; alimentarea semănătorii cu sămînță; coborîrea marcatoarelor.

Profesorul de mecanizare se deplasează cu agregatul în primul parcurs, iar elevii, cu profesorul de fitotehnie, apreciază: calitatea pregătirii patului germinativ; necesitatea realizării de rînduri drepte; modul de deplasare și de întoarcere a agregatului.

După efectuarea a două parcursuri, se trece la aprecierea calității lucrării cu care ocazie elevii, îndrumați de profesori, realizează următoarele activități: măsoară distanța dintre rîndurile marginale pentru a constata dacă deschiderea marcatorului a fost calculată corect; descoperă rîndurile semănate pe o anumită lungime și măsoară adîncimea de semănat, distanța între glomerule, urmăresc dacă au căzut două glomerule la cuib etc.

La sfîrșitul lecției, împreună cu elevii, se trag concluziile, legate de condițiile optime în care trebuie să se execute semănatul sfeclei de zahăr. Se cere elevilor, ca în caietul de notițe, în care au consemnat toate operațiunile la care au participat, să noteze observațiile personale privind condițiile concrete în care s-a lucrat.

Proba de evaluare dată la această temă ne-a demonstrat că elevii și-au însușit foarte bine toate cunștințele și operațiunile de lucru.

Măsuri didactice pentru o practică agricolă eficientă

Prof. ing. GHEORGHE POPESCU
Liceul industrial-agricol Dragomirești Vale
județul Giurgiu

INSTRUIREA PRACTICĂ ocupă un loc important în formarea viitorului muncitor agricol, îndeosebi cînd se realizează o legătură strînsă între noțiunile teoretice și cele aplicative. Mai ales prin conținutul său complex, pregătirea practică a elevilor trebuie privită nu numai ca mijloc eficient de formare profesională, ci și de educare și formare a omului de tip nou, cu o concepție revoluționară. Pentru realizarea acestui deziderat colectivul Liceului industrial-agricol — Dragomirești Vale, din județul Giurgiu, a stabilit un program de măsuri prin care se urmărește dezvoltarea tehnico-materială și ridicarea calitativă a întregii activități instructiv-educative.

Plecînd de la premisa că tehnologiile de creștere și exploatare a animalelor, a cul-

turilor horti-viticole și agricole nu se pot însuși după planșe, mulaje sau numai studiind manualele școlare, am considerat necesar și eficient ca în cadrul unității de producție care ne tutelează, cu sprijinul substanțial al acesteia, să organizăm o fermă școlară de producție.

Ferma școlară de producție, formată din peste 100 vaci de lapte, exploatate în condiții tehnologice din cele mai moderne; are peste 100 ha teren destinat culturilor agricole și furajere; peste 5 ha culturi intensive de pomi; 5 ha vie pe rod; 5 ha căpșuni; 5 ha culturi legumicole și alte culturi prevăzute în planurile și programele de învățămînt. De asemenea este în curs de modernizare, în cadrul acestei ferme a sectorului de porcine, ovine și păsări, specii prevăzute în planul de învățămînt și studiate de elevii la meseriile: zootehnist-mecanizator și veterinar.

Pe lîngă ferma școlară de producție, în cadrul liceului există organizate loturi didactice experimentale formate din: porci, iepuri, păsări, viermi de mătase, seră, dispensar veterinar, stație meteorologică, mașini, utilaje și tractoare agricole.

În organizarea acestor sectoare de producție, atît în cadrul fermei, cît și a loturilor experimentale s-a avut în vedere ca acestea să fie cît mai diversificate, în funcție de conținutul programei de învățămînt, pentru cele trei meserii în care pregătim elevii: zootehnist-mecanizator, veterinar și horticultor-mecanizator.

Existența unor astfel de sectoare de producție creează premisa materială esențială pentru realizarea unor scopuri multiple de ordin instructiv, educativ, metodic, științific și economic.

Pornind de la această bază de practică s-a reușit să se realizeze o mai bună îmbinare a noțiunilor teoretice însușite în orele de curs cu cele aplicative, să le formăm elevilor priceperi și deprinderi temeinice, legîndu-i, într-o măsură mai mare, de specialitatea pe care și-au ales-o. Totodată, prin antrenarea permanentă a tuturor elevilor la efectuarea lucrărilor din sectoarele fermei, am reușit să le sădim puternic dragostea și atașamentul față de munca din agricultură.

Sectoarele din cadrul fermei sînt coordonate și îndrumate de către profesorii de specialitate care răspund atît de pregătirea practică a elevilor, cît și de desfășurarea în condiții bune a lucrărilor de întreținere, hrănire și exploatare a animalelor, de pregătirea terenului, însămînțarea, întreținerea și recoltarea plantelor agricole și legumicole, întreținerea pomilor, viței de vie, căpșunilor și recoltarea fructelor și strugurilor, combaterea bolilor și dăunătorilor la pomi, vie și culturi agricole, combaterea și tratarea bolilor la animale și păsări, precum și valorificarea producției animaliere, hortiviticole și agricole și realizarea planului de producție cantitativ și valoric. În acest proces al răspunderii materiale sînt antrenați și elevii, constituind un mijloc foarte important de educare a lor în spiritul muncii; al responsabilității față de bunurile realizate și de păstrarea și valorificarea acestora. În felul acesta s-au creat posibilități cadrului didactic de specialitate să se documenteze permanent cu ceea ce este nou în tehnica agricolă, aplicînd acestea atît în pregătirea de specialitate a elevilor, cît și în sectorul de producție de care răspunde.

În cadrul sectoarelor de producție ale fermei, elevii execută, sub îndrumarea profesorului de specialitate toate lucrările specifice meseriei, de la cele mai simple la cele care pretind un grad mai mare de complexitate și tehnicitate, prevăzute în programa de practică; astfel, elevii de la meseria zootehnist-mecanizator asigură îngrijirea grajdurilor animalelor și păsărilor, participă la întreținerea culturilor furajere, la recoltarea, depozitarea și prepararea acestora, administrează furajele la animale și urmăresc creșterea și exploatarea acestora.

Elevii de la meseria veterinar execută, sub îndrumarea profesorului de specialitate și a medicilor veterinari, de fermă și circumscripție sanitar-veterinară, întregul complex de lucrări de prevenire, depistare și tratare a bolilor parazitare și infecto-contagioase la întregul efectiv de animale și păsări din CAP, ferma de stat, precum și la animalele și păsările din sectorul individual. Elevii de la meseria horticultor-mecanizator execută prin rotație lucrări în plantațiile viticole, pomicole și în grădina de legume, în seră, participă la acțiunea de combaterea bolilor și dăunătorilor la plantații și culturi agricole, la recoltarea, sortarea și valorificarea legumelor, fructelor și strugurilor. Elevii de la toate meseriile învață să conducă tractorul și să folosească utilajele și mașinile agricole în procesul de producție. Cei din ultima clasă de studiu execută toate lucrările mecanizate din ferma de producție (arat, pregătit teren, transport și împrăștiat îngrășăminte chimice, și naturale, lucrări de întreținere a pomilor, viei, combaterea dăunătorilor, mulgerea mecanică a vacilor, prepararul furajelor și altele).

Prin măsurile luate am reușit să integrăm în pregătirea practică a elevilor specialiști din producție, care îndrumă permanent elevii în practică, îi sprijină în pregătirea lucrărilor practice pentru bacalaureat, participă la susținerea lucrărilor de gradul I al cadrelor didactice și la alte acțiuni legate de instruirea practică a elevilor și la perfecționarea cadrelor didactice.

Pregătirea practică a elevilor se desfășoară în timpul anului școlar în mod comasat și eșalonat în funcție de principalele lucrări ce se execută în sectoarele de producție agricolă, antrenînd elevii să participe la efectuarea lucrărilor în mod gradat de la cele mai simple (elevii din clasa a IX-a), folosind și minimum de cunoștințe acumulate de ei în ciclul gimnazial, pînă la efectuarea

de lucrări complexe cu un grad de tehnicitate ridicat (elevii din clasele a XI-a și a XII-a). Prin eșalonarea instruirii practice pe perioadele agricole cele mai importante, dăm posibilitatea elevilor ca, în cei patru ani de studii, să participe și să-și însușească întreaga gamă de tehnologii din sectorul de creșterea animalelor și horti-viticultură.

De mare eficiență practică se dovedește și serviciul elevilor pe sectoare, timp în care ei intră în contact cu programul ce se desfășoară într-o zi și participă la toate activitățile curente. Ei învață să prețuiască munca fizică, să organizeze, să realizeze lucrări de calitate, se încadrează în relațiile sociale de producție, devin mai punctuali și disciplinați, dobîndesc simțul datoriei și al responsabilității sociale, manifestă inițiativă în diferite acțiuni. În felul acesta urmărim să formăm la elevi o disciplină de muncă și ordine în respectarea programului de lucru în fermă și luarea de măsuri urgente cînd se ivesc deficiențe.

Toate sectoarele de producție din cadrul fermei și a lotului experimental, pe lîngă rolul de bază pe care-l joacă în educarea prin și pentru muncă și însușirea meseriei, constituie și un cîmp larg de desfășurare a activităților de cercetare științifică în cadrul cercurilor tehnico-aplicative. Astfel la creșterea animalelor elevii urmăresc teme ca:

— Influența furajării vacilor de lapte cu nutreț însilozat asupra cantității și calității laptelui.

— Metode și tehnici moderne folosite pentru determinarea însușirilor calitative ale linii.

— Observații asupra biotehnicii reproducției la porcine.

— Eficiența terapiei specifice și nespecifice în bronhopneumopatia la porci.

Cei de la horticultură urmăresc:

— Fertilizarea cu azot a livezilor intensive, mijloc important în sporirea recoltelor de fructe.

— Reducerea consumului de combusibil în efectuarea lucrărilor agricole din ferma de producție și altele.

De asemenea, în ferma de producție și pe loturile experimentale asigurăm prin procesul de autodotare un bogat și variat material didactic pentru laboratoarele și cabinetele școlare (colecții de semințe, de plante, mostre de lînă, gogoși de mătase, colecții de dăunători și plante atacate de boli etc.).

Participarea elevilor la activitatea fermei de producție și a loturilor experimentale creează posibilitatea obținerii unor producții ridicate la prețuri de cost mai scăzute, producții care în parte sînt folosite la asigurarea cantinei școlare cu alimentele necesare în procesul de autoaprovizionare.

În vizită la o școală dintr-o comună teleormăneană

Opțiune fermă pentru nou

ANTON VASILESCU

AȘEZATĂ PE UN LOC CE DOMINĂ ÎNTREAGA VATRĂ A SATULUI, Școala generală nr. 1 din Măldăieni este instituția ce concentrează privirile și atenția celor din partea locului sau a vizitatorilor nu atît prin situarea ei geografică, cît mai ales prin rolul ei hotărîtor în viața cultural-științifică a locuitorilor. Cei mai mulți dintre ei au primit sau primesc lumina cărții la această prestigioasă instituție de învățămînt a satului. Unii o numesc simbolic „Bastilia", acordîndu-i semnificația de cetate a culturii și științei unde copii, tineri și vîrstnici vin să cucerească sistematic și temeinic din comorile adunate de omenire de-a lungul anilor. La această unitate de învățămînt modernă își însușește cunoștințe și deprinderi de muncă solide generația tînără, se formează personalități pentru a se exprima ca valori în obștea satului și a țării cei peste 500 de elevi cîți numără acum școala.

PĂȘIND PRAGUL ACESTEI CETĂȚI a luminii observi cu satisfacție eforturi încununate de succes pentru a deschide larg porțile să pătrundă puternic și statornic nou în toate laturile și compartimentele actului de cultură și educație pe care îl săvîrșește școala noastră socialistă. Întreaga ambianță a școlii încorporează creație și dăruire. Departe de a se rezuma la o afirmație de circumstanță, declarația cu care te întîmpină prof. Gabriela Bugean, directoarea școlii: „Avem toate condițiile de a desfășura un învățămînt la cel mai înalt nivel", exprimă o realitate certă. Într-adevăr, personalul didactic și elevii, sprijiniți de obștea satului și conducerea politică și administrativă a comunei, au acționat constant și sigur pentru

a crea în şcoală o zestre didactică şi materială bogată şi modernă.

A spune că şcoala şi-a organizat laboratoarele de fizică şi chimie, de biologie, cabinete de ştiinţe sociale şi limba şi literatura română, ateliere şi loturi şcolare înseamnă a rosti doar pe jumătate adevărul. Aceasta, pe de o parte, întrucît numai cel ce cunoaşte la faţa locului cum arată laboratoarele de fizică, biologie sau cabinetele de ştiinţe sociale şi limbă şi literatură română, înzestrate cu mobilier şi aparatură modernă, îşi poate da seama că Şcoala generală nr. 1 din Măldăieni, judeţul Teleorman, poate rivaliza cu multe unităţi de învăţămînt cu o bază materială puternică din centre muncitoreşti şi mari oraşe ale ţării. Iar pe de altă parte, numai cel ce participă doar într-o singură zi la procesul de predare-învăţare şi actul de cultură şi educaţie ce se desfăşoară în sălile de clasă, laboratoare, cabinete, ateliere şi pe lotul şcolar poate evalua, în cunoştinţă de cauză, valoarea noului care a pătruns puternic în toate componentele intensei activităţi pedagogice desfăşurată în şcoală.

Pentru învăţătoarea clasei a III-a B, Domnica Ştefan, pregătirea şi organizarea fiecărei lecţii şi activităţi didactice constituie un act de creaţie didactică. Pentru tema lecţiei de recapitulare „Grădina de legume" învăţătoarea a pregătit un material didactic divers şi numeros (seminţe, fructe, ghivece cu răsaduri), a montat mici experienţe demonstrative, pentru a sublinia caracterul ştiinţific al cultivării legumelor în vederea obţinerii unor recolte bogate. Întregul conţinut al temei a constituit o pledoarie concludentă pentru micii şcolari de a se alătura părinţilor, pe măsura puterilor şi priceperilor de care dispun, în vederea cultivării roşiilor, verzei, fasolei şi a altor legume şi zarzavaturi pentru asigurarea hranei familiei şi obţinerea unor surplusuri pe care să le valorifice prin contracte încheiate cu statul.

Masa de lucru a învăţătoarei şi băncile elevilor se transformaseră într-un mic laborator de biologie în care borcănaşe şi eprubete cu diferite substanţe demonstrau însemnătatea asigurării condiţiilor propice de însămînţare, încolţire, creştere şi dezvoltare a plantelor pînă la rodire. De ce sînt frunzele verzi şi ce rol are clorofila în procesul de pregătire şi înmagazinare a hranei necesare plantei? Iată o întrebare care a provocat interesul şi curiorizatea ştiinţifică a elevilor, ce şi-a găsit explicaţia printr-o experienţă efectuată pe viu de elevi, constituiţi în grupe de învăţătură. Într-un borcan conţinînd alcool s-au introdus frunze verzi. La sfîrşitul orei elevii au constatat că lichidul s-a înverzit. Cauza? Uşor de constatat. Frunzele conţin o substanţă (clorofila) ce are un rol hotărîtor în dezvoltarea viguroasă a plantelor, şi de aici nevoia de a le asigura permanent lumina razelor de soare în perioada de creştere. Alcătuind pe tablă un succint plan de recapitulare, cu participarea copiilor, învăţătoarea i-a iniţiat în folosirea unor elemente de tehnica muncii intelectuale şi le-a dat un punct de plecare în procesul învăţării temeinice.

Lecţia de recapitulare cu tema „Mecanisme simple", la clasa a VII-a B, a profesorului de fizică Vasile Berlic, a debutat şi s-a desfăşurat pe ipoteze de lucru care au întreţinut pe întregul parcurs al orei dialogul viu între clasă şi profesor, între elevi constituiţi în grupe de lucru. Fenomenele fizice observate şi urmărite de elevi pe aparatura instalată pe mesele lor de lucru au pus în evidenţă aplicaţiile legilor fizice în viaţă (pîrghii, scripete, plan înclinat ş.a.). Întrebările problemă lansate de profesor printr-un desenschiţă executat pe tablă a obligat grupele de lucru să caute argumente pe baza cărora să-şi susţină demonstraţiile şi să-şi verifice ipotezele de lucru cu ajutorul aparatelor şi truselor. Argumente şi contraargumente aduse de grupele de lucru au condus la eludarea ştiinţifică a problematicii formulate de profesor prin desenul-schiţă de pe tablă. În susţinerea poziţiei lor, elevii au adus argumente furnizate şi de problematica unui film ştiinţific prezentat cu o seară înainte pe canalul de televiziune şi de lucrările nou apărute în librării („Aventura surselor de energie"). Mobilierul modern, trusele de fizică numeroase, televizorul, aparatele şi ecranele de proiecţie sînt argumente concludente ale unei ambianţe ce favorizează cultivarea şi formarea spiritului de investigaţie şi cercetare experimentală la elevi. Laboratorul de fizică este locul unde se desfăşoară în mod curent actul de predare-învăţare sub forma lecţiilor sau a activităţilor practice la toate temele prevăzute în programa analitică. Utilizarea frecventă a experimentului de laborator, prin valorificarea aparatelor şi a truselor, s-a încetăţenit drept o practică curentă în tehnologia didactică a profesorului. În felul acesta se asigură o bună pregătire teoretică şi practică a elevilor în înţelegerea fenomenelor fizice şi în a observa aplicarea lor în viaţă. De aceea, fizica a devenit un obiect de studiu mult îndrăgit de elevii acestei şcoli.

Dar elevii îndrăgesc tot atît de mult și alte obiecte de învățămînt: științele naturii, istoria, limba și literatura română, matematica. De ce? Una din explicațiile de bază a atitudinii pozitive a elevilor față de învățătură rezidă în optica nouă adoptată de întreg colectivul didactic, aceea de a părăsi locul comun și drumul bătătorit și de a le înlocui cu modalități metodice noi furnizate de tehnologia didactică modernă. Opțiunea pentru nou a devenit notă dominantă în activitatea didactică și de educare politico-revoluționară a elevilor de către cei 25 învățători și profesori.

Pentru profesoara de biologie, Teodora Hîciu, utilizarea lucrării de laborator și a fișelor în actul de predare-învățare a devenit element constant în tehnologia didactică adoptată. Profesorul de istorie Argentin Porumbeanu a atins o adevărată măiestrie în utilizarea mijloacelor moderne la lecție. Cabinetul de științe sociale, rod al gîndirii și muncii sale stăruitoare de ani de zile, poate fi luat drept etalon nu numai la nivelul județului Teleorman. Cercetător pasionat al faptelor istorice, profesorul și-a înscris numele printre creatorii prestigioși de material didactic cu circulație largă. La activul preocupărilor sale de creator de material didactic se înscriu filme, diapozitive, seturi de imagini inedite grupate pe momente dintre cele mai semnificative din istoria poporului nostru.

Suflul înnoirilor ce și-a pus puternic pecetea pe colectivul pedagogic al acestei prestigioase instituții de învățămînt nu se restrînge numai la tehnologia didactică. Este adevărat, pe această latură el este mai evident. Aria de cuprindere a introducerii noului n-a neglijat educația comunistă, revoluționară a copiilor și tinerilor. Se pune accent pe valorificarea la maximum a potențelor educative de care dispune fiecare temă la toate disciplinele școlare, începînd din clasele primare și pînă la clasele terminale ale învățămîntului obligatoriu de zece ani (clasele a IX-a și a X-a). La cunoștințele despre natură, în clasele primare, la geografie, botanică, chimie, fizică — în învățămîntul gimnazial și liceal —, se insistă asupra educației materialist-științifice. Fără a neglija această latură a educației comuniste, la limba și literatura română, la istorie și geografie, la disciplinele social-politice (cunoștințe economice și cunoștințe social-politice) se insistă asupra educației politico-revoluționare a tineretului. Educația elevilor prin procesul de învățămînt se continuă prin activități extrașcolare inițiate de școală împreună cu organizația pionierilor și U.T.C. S-a încetățenit ca o metodă curentă educativă participarea la orele de dirigenție, la acțiuni pionierești sau U.T.C. a unor vechi comuniști și alți activiști de partid, fruntași în producție de la cooperativa agricolă de producție și alte unități economice din comună. Între școală și familie s-a instituit un dialog permanent în orientarea școlară și profesională a copiilor și tinerilor. Astfel s-a ajuns ca prejudecățile unor părinți cu privire la meseriile productive să fie zdruncinate și îmbrățișată o atitudine pozitivă de majoritatea familiilor față de profesiile agricole. Elevii și profesorii participă activ la muncile agricole și de altă natură ale satului. Prin eforturile elevilor și ale profesorilor și cu sprijinul autorităților locale s-au făcut toate lucrările de instalație pentru introducerea apei în școală. Multe din materialele didactice și de altă natură au fost executate de elevi sau procurate cu bani obținuți din valorificarea produselor și a muncii efectuate la unitățile socialiste din comună. De pe urma creșterii viermilor de mătase și a cultivării usturoiului pe lotul școlar s-au încasat mii de lei. Principiile autoconducerii și autoformării se învață și se practică nemijlocit. Lucru de calitate demonstrează elevii și prin rezultatele bune obținute la învățătură unde promovabilitatea este de 100%. Toți copiii sînt școlarizați și frecventează cu regularitate cursurile iar absolvenții clasei a VIII-a urmează clasele a IX-a și a X-a. Lucru de calitate exprimă și produsele culese de ei de pe urma muncilor productive pe care le execută în cadrul unităților agricole socialiste. Din cele 28 kg de gogoși de viermi de mătase predate statului, 21 kg. au fost apreciate de calitatea I. Pe lotul școlar usturoiul a fost plantat în condițiile legumiculturii științifice. Cunoștințele științifice dobîndite de elevi la orele de curs își găsesc aplicabilitate în lucrările efectuate pe lotul școlar, în ateliere sau în gospodăriile părinților.

Prin înființarea claselor a IX-a și a X-a tinerii comunei Măldăieni pot să parcurgă și să absolve în cele mai bune condiții și prima treaptă a liceului. Școala le oferă cadru optim de învățătură pentru a deveni buni lucrători ai ogoarelor, iscusiți crescători de animale, neîntrecuți meseriași, capabili să înalțe mereu prestigiul comunei lor. Prin activitatea și rezultatele bune la învățătură, ei cinstesc cum se cuvine școala și dascălii care-i pregătesc cu întreaga lor răspundere pentru a deveni constructori vestiți ai unuia dintre zecile de sate socialiste din cîmpia teleormăneană.

Perfecționarea metodologiei didactice în pregătirea forței de muncă din agricultură

„REVISTA DE PEDAGOGIE" a organizat la Timișoara și Craiova, împreună cu inspectoratele școlare Timiș și Dolj, o dezbatere pe tema: „Perfecționarea metodologiei didactice în pregătirea forței de muncă din agricultură".

La TIMIȘOARA au participat tovarășii: Nicolae Banu, directorul Liceului agroindustrial Craiova, Vasile Corpade, directorul Liceului agroindustrial Lugoj, Petru Lighezan, directorul Liceului agroindustrial Buziaș, Petre Mitroi, inspector școlar, Ilie Mociolu, directorul Liceului agroindustrial Timișoara, Delia Săvoiu, inspector școlar, Ioan Stănică, director adj. Școala generală Variaș, Aurel Toța, inginer la Stațiunea didactică-experimentală a Institutului agronomic.

REDACȚIA: Cum au acționat inspectoratul școlar și unitățile de învățământ din județ pentru a asigura forței de muncă un grad ridicat de calificare așa cum o cere noua revoluție agrară din țara noastră în etapa actuală?

IOAN STĂNICĂ: Lucrez la o școală situată într-o zonă fertilă în cernoziom. Noi ne-am preocupat permanent să dezvoltăm la elevii de gimnaziu și clasele IX—X dragostea față de profesiile agricole, să-i determinăm să se califice și să lucreze în agricultură. În acest sens ne-am preocupat să dezvoltăm baza materială didactică a școlii în vederea realizării unui învățământ agricol de calitate. Ne-am creat o seră școlară pentru a da copiilor posibilitate să observe superioritatea agriculturii științifice. Cu sprijinul consiliului popular am organizat lotul școlar pe o suprafață de 20 ha. din care 15 ha. teren agricol pentru cultură mare și 5 ha. teren pentru legumicultură. De asemenea, am înființat un sector zootehnic unde elevii lucrează după principiile microfermei. În cadrul microfermei creștem 100 porcine, 50 bovine, 50 ovine, 300 păsări. Muncind nemijlocit în cimp și în grajduri, elevii au acționat ca adevărați producători agricoli care lucrează după cele mai înaintate metode științifice. Ducem însă lipsă de mijloace de învățământ moderne așa cum au liceele agricole și solicităm Ministerului Agriculturii și Industriei Alimentare să acorde școlilor sătești ce au în componența lor clasele treptei I de liceu aceeași atenție. Pentru a pregăti muncitori agricoli competenți avem nevoie de mijloace de învățământ moderne pentru laboratoare, cabinete și ateliere.

PETRE MITROI: Dezvoltarea bazei didactico-materiale a învățământului agricol din școlile generale sătești o urmărim cu toată răspunderea. S-au luat o serie de măsuri în acest sens. Bineînțeles că cele 4 licee agroindustriale și 5 școli profesionale agroindustriale cu vechime mare și tradiție în pregătirea cadrelor au deja formată o bază didactică materială bogată și mijloace moderne de instruire.

Începînd cu anul școlar 1980/1981 în județul nostru rețeaua școlilor generale cu profil industrial agricol din mediul rural s-a dezvoltat ajungînd la 12 unități. Pe lîngă grija de a le sprijini în a-și asigura planul de școlarizare, ne îngrijim să le dotăm cu utilaje și mijloace de învățământ și să încadrăm personal didactic de specialitate căruia îi acordăm asistență pedagogică în vederea ridicării calității actului de predare-învățare din aceste unități. Școlile generale din Gătaia, Belinț, Cărpiniș, Variaș dispun de acum de un set de mijloace, aparate și mașini de care se folosesc în procesul de predare-învățare la disciplinele tehnologice agricole.

Dotarea cabinetelor, laboratoarelor din alte școli cu utilajul agricol necesar — mă refer la tractoare și alte seturi de mașini agricole — nu este încă rezolvată pe deplin în toate școlile generale sătești care au clasele a IX-a și a X-a. Acționăm susținut în această direcție și sîntem încredințați că vom rezolva într-un termen scurt problemele bazei materiale la toate unitățile de învățămînt agroindustriale ca să-și organizeze cabinete și laboratoare tehnice și tehnologice de profil — la agrotehnică, bazele zootehniei, mecanizarea agriculturii ș.a., cît și ateliere dotate cu utilaj agricol pentru pregătirea practică a elevilor. Totodată, conducerea inspectoratului școlar a elaborat un plan de măsuri care stabilește ca fiecărui consiliu unic agroindustrial de stat și cooperatist să i se repartizeze unități de învățămînt (licee, școli profesionale, școli generale) care să-i asigure forța de muncă necesară. Tot prin acest plan de măsuri s-a stabilit arondarea celor 12 școli generale pe lîngă liceele și școlile profesionale agroindustriale. Acestora din urmă le revine obligația de a îndruma procesul de învățămînt din școlile generale și de a le asigura o parte din condițiile materiale necesare, între care și manualele de specialitate agricolă din surplusul lor. De asemenea, s-au stabilit pentru cele 12 unități de învățămînt și întreprinderile cărora le revine obligația să le asigure seturi de mașini și tractoare, semințe, materialul săditor sau alt material didactic de care aceste unități dispun.

Menționez că planul de măsuri prinde viață. Încă înainte de finele primului trimestru, la Școala generală din Belinț, care numai din acest an școlar are clasa a IX-a cu profil industrial agricol, s-a obținut aprobarea Trustului de mașini și tractoare de a fi dotată cu motoare, piese și organe de mașini agricole.

Dealtfel, încă de acum 3 ani școlile generale sătești care au în componența lor clasele IX-X (Variaș, Recaș, Făget și altele) au fost dotate cu un număr de 9 tractoare preluate prin transfer de la Institutul agronomic Timișoara. În afară de tractoare au mai intrat în dotarea acestor școli un număr important de mașini și instalații agricole de care aceste unități au beneficiat și beneficiază în instruirea și formarea muncitorului agricol.

ILIE MOCIOIU: După părerea mea, revoluția agrară, ca de fapt orice revoluție, presupune în primul rînd schimbarea comportamentului oamenilor care lucrează în ramura agricolă. Această atît în privința pregătirii lor profesionale, cît și în mod deosebit a modului în care ei privesc munca pe care o execută, contribuția pe care o aduc la dezvoltarea bunului social al țării. De aici, marea însemnătate și clarviziune a partidului, a tovarășului Nicolae Ceaușescu în măsurile luate de întărire a agriculturii pe multiplele ei laturi. Nouă revoluție agrară se poate înfăp-

tul cu succes acționînd sistematic pentru formarea omului de tip nou în agricultură prin școală, începînd cu învățămîntul primar și continuînd cu cel gimnazial, profesional și liceal. Înființarea la sate, conform Legii educației și învățămîntului, a claselor a IX și a X-a cu profil industrial-agricol are o importanță covîrșitoare din acest punct de vedere. Liceul agroindustrial pe care îl conduc numără peste 900 de elevi și dispune de o bază materială de circa 25 milioane lei. Liceul pregătește forța de muncă în domeniul îmbunătățirii funciare și anume: utilaj mecanic, electrotehnic, construcții, topografie.

Pe lîngă cele 26 de clase ale liceului, mai avem în grijă și cele 7 clase cu profil industrial-agricol (4 în treapta I și 3 în treapta a II-a) de la școli generale afiliate nouă. Dacă pentru profilele mecanice și electrotehnice baza materială creată facilita buna pregătire a elevilor și amplasarea lor în bune condiții în procesul de producție după terminarea liceului, pentru profilul industrial agricol unde dispunem numai de 11 ha. teren arabil, situația existentă nu ne permite să efectuăm o pregătire corespunzătoare. Deși colaborăm fructuos cu institutul agronomic care are o fermă bine pusă la punct, rezultatele obținute nu ne mulțumesc. Așa cum se cunoaște, din acest an școlar liceelor agricole le revine sarcina să preia spre cultivare suprafețe de teren și să crească un număr de animale corespunzător numărului de elevi și meseriilor în care pregătesc forța de muncă. Terenul și baza materială pe care le avem nu asigură tuturor elevilor condiții să poată participa la un proces de instruire și educație care să sprijine formarea exigentă a viitorului muncitor agricol. Este drept, elevii liceului nostru sînt avantajați de situația ce li s-a oferit de a efectua practica de instruire în cadrul fermei agricole „Carpați", unde desfășoară munci agricole diversificate. Elevii de la clasele cu profil agricol merg zilnic, pe baza unor grafice de lucru, și execută prin rotație o gamă largă de lucrări. Sperăm ca în acest fel să îmbunătățim pregătirea lor practică și integrarea în producție să se facă mai rapid.

L-aș ruga, totuși, pe tov. director Banu, care are o școală foarte frumoasă și bine pusă la punct să ne împărtășească din experiența acumulată în această direcție.

NICOLAE BANU: Consider că nu este suficient cultivată dragostea pentru pămînt în școlile sătești. Or, educația dragostei pentru meseriile agricole trebuie concepută și susținută sistematic începînd cu clasele I—IV, continuată cu multă vigoare și pasiune în gimnaziu și liceu.

Printr-o orientare școlară mai bine gîndită să le sădim elevilor dorința vie de a rămîne în sat și a deveni agricultori iscusiți. Noi avem o îndelungată experiență în acest sens. Liceul agroindustrial de la Craiova este puternic integrat în zona topografică unde lucrăm. Elevii învață și muncesc în mijlocul cîmpului, sorb cu nesaț aburii ogorului reavăn brăzdat. Toate cooperativele agricole de producție din zonă numără în rîndul muncitorilor cu înaltă calificare cel puțin cîte 4—5—6 absolvenți ai liceului nostru. Aci au primit pregătirea teoretică și practică serioasă și li s-a insuflat dorința fierbinte de a înzeci rodul ogoarelor, de a crește animale de rasă pentru carne, lapte sau lînă. Profesorul de agrotehnică, Ichim Nicolae, a transformat cîmpul într-un larg laborator. De la pregătirea terenului și punerea semințel în brazdă și pînă la adunarea roadelor aproape toate lecțiile și alte activități didactice le desfășoară pe teren. Liceul are 40 ha. de teren pe care îl lucrăm cu elevii, fără nici un muncitor. Am lărgit mult și sectorul zootehnic: avem 54 bovine, 154 de oi, 200 porcine, 40 stupi, 25 iepuri, 6 cai, 1 300 păsări. Întregul efectivul de animale este îngrijit de elevi. Elevul din clasa a XII-a își cunoaște meseria la nivelul unui muncitor de înaltă calificare. Cînd se pleacă la arat cu cele 6 tractoare pe care le avem, în capul coloanei se află un maistru urmat de patru tractoare conduse de elevi, cel de-al doilea maistru încheind coloana cu cel de-al șaselea tractor. Pe linia grajdului — cum spunem noi — elevii trebuie să se prezinte de dimineață în formație de lucru în frunte cu elevul din clasa a XII-a și să ia animalele în primire. Animalele se iau în primire pe specii și categorii. Elevii începători sînt repartizați la sectorul tineret, ceilalți la vacile mulgătoare; cei din această grupă execută toate operațiile pentru muls. După terminarea acestor operații se trece la furajare. Începe apoi programul de igienizare a animalelor. După terminarea programului de dimineață, elevii servesc masa și participă la cursuri. Organizați pe echipe elevii pregătesc furajarea din cursul zilei. Dacă timpul este favorabil pășunatului un elev pleacă cu bovinele adulte la pășunat, iar altul cu tineretul. Întregul program de lucru se desfășoară pe bază de grafic, fiecare știe ce are de executat și ce îngrijiri trebuie să dea animalelor.

REDACȚIA: Ce modalități folosește liceul agroindustrial, ce acțiuni întreprinde pentru a-și asigura elevi din rîndul școlilor sătești?

NICOLAE BANU: Printr-o prezență continuă a personalului didactic din liceu în școlile sătești din raza noastră de activitate. De exemplu, anul acesta a fost înființată și la școala din Belint clasa a IX-a. Am luat legătura cu tovarășa directoare, invitînd-o să ne viziteze liceul împreună cu alți profesori și să participe la orele specialiștilor noștri.

În trimestrul II mă voi duce să țin cîteva ore împreună cu profesorul de mecanizare. Astfel de vizite didactice și schimburi de experiență au devenit frecvente în colaborare cu școlile din împrejurimi. Ne-am propus să realizăm un film didactic cu tema: O zi de muncă în cadrul liceului agroindustrial Craiova, pe care să-l prezentăm în școlile generale din zona noastră.

AUREL TOȚA: Liceele agroindustriale sînt școlile de unde noi ne recrutăm studenții și în viitor consider că institutele agronomice ar trebui să primească candidați numai din rîndul absolvenților din aceste școli. Mai mult, facultățile de agronomie, zootehnie și medicină veterinară să admită la concurs numai pe acei absolvenți de liceu agroindustrial care dispun de o serioasă bază de pregătire teoretică și practică în profesia pe care o aleg, susținută de acea ardoare fierbinte de a lucra pămîntul și crește animale după cele mai înaintate cuceriri științifice.

Colaborarea noastră cu liceele agroindustriale și chiar cu unele școli generale o dorim mai strînsă. Vizitînd Stațiunea didactică experimentală, elevii de la liceele agroindustriale își întăresc convingerea că agricultura cere pregătire competentă, pasiune și dăruire totală. Agricultura se învață și se și trăiește cu intensitate.

Întărind colaborarea cu liceele agroindustriale, stațiunea unde lucrez își creează prilejuri de a face demonstrații concludente în fața elevilor asupra însemnătății introducerii cuceririlor științelor biologice în crearea de noi hibrizi și rase de animale sau îmbunătățite cele existente. Stațiunea experimentală exprimă într-un grad înalt efectele cercetării științifice asupra producției.

DELIA SĂVOIU: Avea dreptate tov. director Banu cînd aprecia că s-a făcut prea puțin în atragerea elevilor spre liceele agricole. În ultima perioadă nici ministerul n-a trimis suficiente materiale didactice pentru predarea științelor agricole în școlile generale. Dacă cu 10 ani în urmă școlile au primit din partea ministerului planșe, mulaje — care permiteau ca procesul de învățămînt la disciplinele agricole să fie susținut prin material didactic demonstrativ, lucrul acesta, în ultima perioadă, nu s-a realizat în măsură satisfăcătoare la școlile generale. Acum cînd multe școli sătești au înființat clasele IX—X sînt necesare seturi de materiale didactice pentru predarea disciplinelor agricole. Dubla specialitate a profesorilor de biologie și disciplinele agricole ridică problema ca la recicläri și examene de grad să fie introduse teme cu profil agricol atît pentru absolvenții institutului de 3 ani, cît și pentru cei ai universității.

Inspectoratul școlar a indicat profesorilor diriginți să prezinte elevilor, în cadrul orientării școlare, frumusețea muncii în agricultură și considerăm că prin aceasta vom reuși să îndrumăm majoritatea elevilor din școlile sătești spre liceele agricole. O atenție deosebită acordăm schimbului de experiență. Nu de mult a avut loc un schimb de experiență la Dîmbovița între profesorii de liceu și cei de la gimnaziu.

Prin organizarea frecventă de schimburi de experiență între liceele agroindustriale și școlile sătești vom reuși să ilustrăm frumusețea muncii în agricultură pentru ca elevii să se atașeze de satul în care s-au născut și pe care să-l înalțe cît mai înfloritor. Vom insista în continuare pentru dotarea laboratoarelor cu

material biologic necesar predării agriculturii, mai ales în direcția formării colecțiilor biologice necesare predării disciplinei agricole.

ION STĂNICĂ: La Variaș și Cenad au avut loc schimburi de experiență pe tema „Profile de sol și determinarea acidității solului". În zona Sînnicolaul Mare au avut loc șase schimburi de experiență cu profesorii de biologie și agricultură. În trimestrul II întreaga comisie metodică a catedrei va merge la Stațiunea Lovrin pentru a lua cunoștință de realizările acestei unități științifice în crearea de soiuri de plante și să discute cu cercetătorii despre modalitățile de introducerea experimentului științific la lecție și activitățile practice de pe lotul școlar.

REDACȚIA: Cum se asigură pe plan local perfecționarea de specialitate și metodică a profesorilor și inginerilor de la disciplinele tehnologice?

DELIA SĂVOIU: Cadrele didactice sînt pregătite în universități pentru a preda în condiții bune atît biologia, cît și disciplinele agricole. Mă refer la personalul didactic care lucrează în învățămîntul general. În acest sens, în județul Timiș s-au creat laboratoare de biologie-agricultură în cele mai multe școli din mediul rural. Dar profesorii pun accentul mai ales pe biologie și mai puțin pe agricultură.

Întîmpinăm destule greutăți în această direcție, îndeosebi cu tovarășii ingineri. Considerăm necesar să se asigure în institutele agronomice cel puțin un minim de pregătire pedagogică pentru a da specialistului orizontul didactic pentru a fi un bun profesor cînd își alege ca loc de muncă școală. Din asistențele pe care le-am făcut la tovarășii ingineri am constatat că există încă deficiențe în ceea ce privește metodologia predării. Metodele moderne prin care se asigură participarea activă a elevilor la lecție se întîlnesc mai rar la ingineri și de aceea susținem necesitatea unei pregătiri adecvate în facultate. Este drept, o parte dintre ingineri sînt foarte bine pregătiți și predau chiar mai bine decît un profesor. Din păcate, însă, numărul este mic.

VASILE CORPADE: Liceul nostru este organizat numai pe cabinete și laboratoare. Optimizarea utilizării bazei materiale a școlii s-a făcut prin întocmirea unui orar judicios care să permită predarea orelor de specialitate numai în sălile de laborator. Ne preocupăm intens în cadrul comisiilor metodice de modernizarea metodelor de predare-învățare. Pe baza de planuri stabilite încă de la începutul anului școlar, incluzînd obiective specifice fiecărui grup de ingineri în parte, pe meserii, comisiile metodice desfășoară activități lunare temeinic pregătite: lecții deschise urmate de discuții, dezbateri referitoare la utilizarea unei metodologii ce permite folosirea eficientă a mijloacelor de învățămînt, demonstrații practice privind promovarea noului în cabinete și laboratoare.

Anul acesta școlar ne-am propus în primul rînd să îmbunătățim baza didactică a cabinetelor de tractoare și a sălilor de reparat tractoare, modernizarea mijloacelor de învățămînt și utilizarea lor în procesul de instruire. Am reușit să realizăm proiecte de tehnologie didactică diferențiate pe discipline tehnologice. La obiectul de mașini agricole pe care-l predau am realizat un proiect de tehnologie didactică mergînd pe ideea realizării integrale a obiectivelor taxonomice. Le prezint elevilor piese, organe și ansambluri de mașini în mărime naturală, organizez apoi demonstrații pentru a-i face pe elevi să înțeleagă funcționarea acestui utilaj. Cabinetul dispune de secțiuni de mașini aflate în stare de funcționare. Ambianța din cabinet îl îndeamnă pe elev să dorească să lucreze pe aceste mașini. Pentru aceasta, lîngă cabinetul de tractoare, am amenajat o sală de mașini unde se execută, pe fluxuri și posturi de lucru, repararea tractoarelor și a altor mașini agricole. Legăm în felul acesta predarea cunoștințelor de situațiile concrete ale producției.

Reușita în învățămîntul de specialitate își are punctul de pornire în baza teoretică-practică pe care le-o asigură elevilor disciplinele fundamentale. Acesta este, în primul rînd, obiectivul pe care căutăm să-l înfăptuim. Dotarea cabinetelor și laboratoarelor la disciplinele fundamentale — biologie, fizică, matematică — condiționează o bună pregătire de specialitate.

Specialistul în profil agricol presupune mai mult decît toate celelalte profile pregătirea polifactorială necesară în condițiile modernizării agriculturii. Liceul nostru pregătește elevi pentru profesiile de: agrobiologi veterinari, mecanizatori agricoli și mecanizatori zooteh iști. Întrucît nu dispunem de o fermă didactică proprie cu cîmpuri fitotehnice, am încheiat o convenție cu Centrul de încercare și omologare a solurilor. Am preluat întreaga suprafață de 58 ha., cu toată tematica experimentală. În zootehnie avem o colecție didactică, proprietatea școlii, în care se desfășoară instruirea practică zi de zi și unde efectuăm practică în condiții de exploatare.

Liceul nostru are de acum o tradiție pe linia cercetării științifice, 28—30 de lucrări științifice au făcut obiectul unor comunicări științifice. Fiecare colectiv de catedră din școală colaborează cu Institutul agronomic (cu Catedra pedologie-agricultură, cu Catedra de însămînțări artificiale, de zootehnie, creșterea viermilor de mătase). Fiecare catedră desfășoară o cercetare experimentală. Centrul de însămînțări artificiale, primul de acest fel din țara noastră, se află în al patrulea an de funcționare.

La activitatea de cercetare participă efectiv elevii. Prin introducerea cercetării științifice în producție și valorificarea rezultatelor în procesul instructiv-educativ elevii deprind valoarea teoretică și practică a noii revoluții agrare în plin proces de afirmare. Cadrele didactice din liceul nostru împletesc pregătirea de specialitate cu cea pedagogică, metodologică și o îmbină fericit cu munca de cercetare științifică. Rezultatele acestei activități intense pe toate planurile se exprimă, între altele, și prin faptul că am antrenat cadrele didactice în elaborarea de manuale școlare. Ne mîndrim cu faptul că am reușit să deținem dreptul de autor de manual școlar.

PĂTRU LIGHEZAN: În legătură cu problema dezbătută aș vrea să fac o observație legată de integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, în sensul aportului ce trebuie să și-l aducă și celelalte discipline din cadrul unui liceu agroindustrial. Sigur programele, în general, nu prevăd niște puncte comune între diciplinele fundamentale și celelalte discipline care se predau în liceele agroindustriale, însă ele nu sînt greu de găsit.

Agronomia este o știință foarte complexă ce își are înfiripate rădăcini în toate domeniile și găsirea punctelor comune nu face decît să vină în ajutorul atît al disciplinelor de specialitate (agronomie, horticultură), cît și în cel al disciplinelor fundamentale. Iată de ce găsim pe deplin justificată necesitatea pregătirii teoretice, a însușirii cunoștințelor la disciplinele fundamentale ce-și află concretizarea într-un domeniu sau altul al agriculturii.

Pe această linie în liceul nostru au existat preocupări și primele roade sînt promițătoare în sensul că a crescut, pe de o parte, interesul elevilor față de disciplinele fundamentale, văzînd importanța și rolul lor, iar pe de altă parte, s-a accentuat accesibilitatea cunoștințelor la disciplinele de specialitate. Avînd un suport solid în disciplinele fundamentale, specialistul își afirmă pregnant, credem noi, capacitățile creatoare în profesia aleasă. Și într-un liceu tînăr ca al nostru este foarte importantă crearea unei astfel de mentalități la nivelul întregului colectiv didactic.

Prin acțiuni comune științifice de specialitate și metodice, ale profesorilor de discipline fundamentale și ale inginerilor tehnologi, realizăm o colaborare strînsă în profitul bunei pregătiri a elevilor. Pe aceeași linie îndrumăm și sprijinim elevii la întocmirea documentației pentru lucrarea practică de bacalaureat. Am căutat ca aceste lucrări să aibă o mai largă respirație, care să reprezinte pe specialistul ce aplică în practică legi și principii întîlnite la disciplinele fundamentale.

NICOLAE BANU: Încă de anul trecut școlar în liceul nostru a fost întocmit un plan de activități de cercetare științifică a cadrelor didactice care au vizat autoperfecționarea personalului didactic în ideea de a ridica calitatea pregătirii profesionale de specialitate și psihopedagogică. În acest sens, am organizat și efectuat experiențe psihopedagogice, care să ducă la rezolvarea problemelor esențiale legate de cercetarea eficienței activității instructiv-educative. Amintim, între altele o lucrare care s-a referit la conceperea și realizarea mijloacelor de învățămînt în liceul nostru, alta ce a privit elaborarea de minime

lexicale pentru meseriile de mecanic constructor agricol (în lb. rusă, franceză, engleză și germană). O altă temă din domeniul științelor fundamentale a vizat formularea, culegerea de probleme și exerciții cu caracter aplicativ în domeniul meseriilor mecanică și construcții. O lucrare deosebit de importantă la obiectul de geografie cu tema: „Studiul microclimatului din incinta liceului în scopul cunoașterii posibilității de valorificare a energiei eoliene și solare" s-a soldat cu alocarea de fonduri pentru anul școlar viitor a 600 de mii lei în vederea realizării unei instalații pentru încălzirea apei menajere cu energie eoliană.

Avem în studiu tema referitoare la valorificarea experienței elevilor prin practica de producție în creșterea animalelor existente în ferma școlii.

AUREL TOȚA: La Stațiunea didactică a institutului agronomic cercetarea științifică se realizează pe o suprafață de 235 ha. În zootehnie avem relații și teme de cercetare cu foarte multe unități din Timiș și din alte județe. Toate cadrele didactice au contracte de cercetare cu unități agricole răspîndite în toată țara. Între altele, cercetarea a îmbunătățit rasa locală de oi din Banat în cooperativele agricole de producție din Ghilad, Ciacova și Giera

REDACȚIA: În ce măsură sînt valorificate în practică rezultatele schimburilor de experiență pe care le organizați sau la care participați?

ILIE MOCIOIU: Aș dori să apreciez și să-mi exprim satisfacția pentru faptul că la inițiativa organelor centrale s-a organizat schimbul de experiență de la Scorniceștl unde am avut prilejul să constat ce însemnă o școală organizată în lumina noilor principii didactice de integrare a învățămîntului cu producția și se folosește autodotarea pentru amenajarea unei baze materiale puternice.

Am reținut experiența valoroasă a liceului de a angaja elevii să lucreze efectiv, în perioadele de practică, în sectoarele de activitate ale comunei: creșcătoria de porci, de păsări, în industria alimentară, la culturile mari și de cîmp ș.a. Aceasta reprezintă, într-adevăr, integrarea eficientă a elevilor în activitatea productivă, unde, firesc, au posibilitate să se convingă de efectele muncii lor. În felul acesta crește responsabilitatea elevului față de munca prestată și este ajutat să se formeze ca viitor muncitor calificat pentru o profesie agricolă.

NICOLAE BANU: Ca efect al schimbului de experiență de la Salonta sîntem în măsură să mărim suprafața fermei didactice de la 40 ha. la 100 ha. teren arabil. Vom colabora cu Trustul Plafar, care are ferma în jurul nostru, pentru a lărgi gama culturilor la 16, să participăm efectiv la realizarea planului de producție.

PĂTRU LIGHEZAN: Cele două schimburi de experiență au fost mai mult decît elocvente în ceea ce privește avantajul pe care îl au unitățile școlare care dispun de teren și de mijloace agricole. Pe o astfel de bază se poate organiza practica productivă care să corespundă cerințelor de instruire modernă a elevilor. Noi am construit 300 mp solarii și aici am văzut avantajul pe care îl au terenurile existente tot timpul în exploatarea elevilor. În atari condiții ei se atașează de cultura pe care o execută de la însămînțare pînă la recoltare, devin responsabili de munca depusă și rezultatele înregistrate.

PETRE MITROIU: Cele două schimburi de experiență — la care au participat directori din învățămîntul liceal agroindustrial — ne-au determinat să acționăm pentru a convinge conducerile școlilor generale și liceelor că, într-adevăr, ceea ce am văzut la Scorniceștl și la Salonta se poate realiza în cadrul fiecărei unități de învățămînt.

Schimbul de experiență de la Scorniceștl ne-a demonstrat cum să acționeze școala pentru a-și îndeplini funcția sa educativă de principal factor de cultură și civilizație și rolul ei de bază în pregătirea forței de muncă.

Dezbatere condusă de A. VASILESCU

La CRAIOVA au luat parte ing. Elena Dimian, directoarea Liceului agroindustrial Circea, ing. Aurelian Ionete, directorul Liceului agroindustrial Malu Mare, prof. Viorica Predi, directoarea Liceului agroindustrial Dăbuleni, ing. Constantin Pîrvuleț u, directorul Liceului agroindustrial Calafat, prof. Ion Puicin, Școala generală cu cl I — X Bratovoiești.

REDACȚIA: Ce ați întreprins pentru pregătirea forței de muncă în școlile pe care le reprezentați încît absolvenții să dețină pe lîngă cunoștința de cultură generală și cu ture tehnică și deprinderi practice de natură să le permită integrarea imediată în producție cu rezultate bune? Cum ați organizat practica productivă?

ELENA DIMIAN: Pentru pregătirea forței de muncă în liceu și în școala profesională am avut în atenție să întăresc în continuare baza materială, să încadrez școala cu personal didactic de specialitate, cu o bună pregătire profesională, să asigur locuri de muncă în timpul practicii, identice cu cele în care vor lucra după absolvire.

Liceul dispune acum de trei ateliere de lăcătușărie, un atelier de sudură — forjare, un atelier de tîmplărie, un atelier de reparații tractoare dotat cu mașini și dispozitive similare cu cele din atelierul S.M.A., un parc de mașini cu toată gama mașinilor agricole folosite în agricultură, tractoare pentru lucrul în cîmp și pentru conducere, parc de mașini auto, laboratoare de tractoare și de mașini agricole, terenuri în incinta școlii unde se pot face cuplări cu toată gama de mașini.

De asemenea, încă din anul 1980, am trecut la munca în acord global pe o suprafață de 50 ha. teren arabil, unde am cultivat porumb; elevii au executat lucrările de pregătire a terenului: semănat, întreținere, recoltat și transportat, obținînd o producție de 8 500 kg. știuleți/ha., depășind media pe Consiliul unic agroindustrial Circea. Am încadrat ingineri de toate profilele, cît și maiștri instructori cu o îndelungată practică în producție, care îndrumă și instruiesc elevii, făcînd din ei nu numai executanți buni, ci și oameni capabili să ia decizii, să aplice în practică cele învățate la teorie.

Datorită bazei materiale pe care o deținem, cît și faptului că funcționăm în incinta S.M.A. Circea, unde ne desfășurăm activitatea, avem posibilitatea să lucrăm efectiv în atelierele de reparații ale acestuia și să asigurăm locul de instruire practică fiecărui elev. În școală efectuăm reparații de motoare la pompe de injecții și instalații electrice defalcate din cota de reparații a S.M.A. Circea. Elevii execută reparații de calitate, fapt ce confirmă buna pregătire pe care o primesc în anii de școală.

Pe lîngă instruirea practică în atelierele de producție școală, pregătim elevii prin ore de conducere în poligonul special amenajat cu rampă și teren de slalom, și pe drumurile publice pentru cunoașterea circulației rutiere.

AURELIAN IONETE: Liceul nostru dispune de o bază de practică proprie, reprezentată printr-un lot didactic în suprafață de 17 ha. teren nisipos, cu posibilitate de irigare proprie, avînd în acest sens trei puțuri forate care asigură sursa proprie de apă, motopompe și aripi de ploaie, avem și o colecție didactică, care însumează toate speciile de animale ce fac obiectul studiului tehnologiilor de creștere și exploatarea animalelor domestice.

În vederea pregătirii temeinice a viitorilor muncitori agricoli, pentru elevii din prima treaptă de liceu folosim suprafața de 17 ha., iar pentru elevii din treapta a II-a (pregătim elevi în meseria de zootehnie și medicină veterinară) folosim colecția didactică de animale care ne satisface scopul propus. Practica se face comasat, în concordanță cu cerințele biologice ale plantelor și animalelor, încît elevii trec prin toate operațiile necesare însușirii meseriei, cu care ocazie își

însușesc tehnologiile moderne de cultivare a plantelor, de creștere a animalelor etc.

Terenul în suprafață de 80 ha primit în folosință de la I.A.S. Craiova a fost cultivat cu cereale și plante furajere și este lucrat în totalitate de elevi, sub *directa îndrumare a profesorului de specialitate*. Aici elevii au posibilitatea să-și însușească tehnologiile de lucru, participînd efectiv la toate lucrările: arat, pregătirea terenului, pentru însămînțat, însămînțarea, întreținerea culturilor, recoltarea și depozitarea cerealelor și plantelor furajere. În acest fel realizăm pregătirea forței de *muncă* încît la absolvire se pot integra cu ușurință în unități agricole socialiste, fără a fi nevoie de o perioadă de adaptare.

CONSTANTIN PÎRVULEȚU: Pentru desfășurarea instruirii productive ne-am creat o bază tehnico-didactică proprie impusă de meseriile în care pregătim forța de muncă. Terenul agricol din imediata apropiere a școlii, în suprafață de 36 ha., asigură condiții de pregătire în meseria de agronom-mecanizator. Membrii comisiei de îndrumare a practicii elevilor stabilesc planul de cultură pentru fiecare an agricol și întocmesc graficul de organizare a activității conform calendarului lucrărilor agricole.

Avem, de asemenea, o bază de practică pentru meseria de horticultor-mecanizator cu 2 ha. vie plantată în anul 1967, cu peste 20 soiuri, 2 ha. pomi fructiferi din diferite specii și 2 ha. teren arabil pentru cultivarea legumelor. Aici se fac *experiențe cu plante de cultură în condițiile pedoclimatice* din zona Calafatului și sînt urmărite de către elevi sub îndrumarea profesorilor de specialitate.

Sectorul zootehnic cuprinde o colecție de vaci și tineret bovin și porci de diferite rase.

Pentru efectuarea orelor de lucrări practice de mecanizare a agriculturii posedăm întreg setul de mașini și instalații agricole, precum și opt tractoare de diferite tipuri. Baza tehnică se completează cu cele șase cabinete și laboratoare de profil, la care adăugăm și cele patru ateliere. La instruirea practică sînt cuprinși toți elevii în activități directe astfel:

— activități individuale pentru asigurarea programului zilnic în sectorul zootehnic, precum și practica de conducere a tractorului;

— activități pe grupe și cu întreaga clasă în perioade compacte de una pînă la 3 săptămîni;

Sistemul de pregătire a forței de muncă astfel conceput oferă elevilor prilejul să participe direct la activitatea productivă; să-și formeze priceperi și deprinderi de muncă necesare în meseria aleasă, să-și însușească cunoștințe de specialitate.

VIORICA PREDI: Instruirea practică a elevilor *o desfășurăm în lotul și ferma didactică, precum* și la Stațiunea centrală de cercetări pentru cultura plantelor pe nisipuri (SCCCPN) care ne tutelează.

Instruirea practică constă în familiarizarea elevilor cu specificul muncii din agricultură și cunoașterea condițiilor pedoclimatice specifice zonei noastre și *în funcție de acestea inițierea lor în tehnologiile* meseriei și însușirea unor tehnici agricole moderne de executare a lucrărilor cu mijloace mecanizate.

Activitatea practică are în vedere nu numai legarea cunoștințelor de bază cu munca, dar și legarea pregătirii profesionale de activitatea productivă. În anul școlar 1980/1981, de pildă, în cadrul lotului și fermei didactice, am obținut o producție agricolă de valoare de 50 755 lei. Prin organizarea instruirii practice comasate încercăm să orientăm procesul de pregătire a forței de muncă astfel încît să asigurăm participarea nemijlocită a acestora la procesul de producție agricolă, atît în ferma școlară, cît și direct în unitățile de producție, unde pe baza exercițiilor repetate se formează și se consolidează deprinderile de muncă specifice meseriei, elevii familiarizîndu-se cu organizarea și desfășurarea activității în concordanță cu cerințele noii producții și astfel asigurăm integrarea lor în producție.

ION PUICIN: Lucrez într-o școală sătească și-mi dau seama că măsura de a crea clase cu profil agroindustrial în cadrul școlilor generale a venit în sprijinul țăranimii, în sensul că se diminuează cheltuielile pentru școlarizare; după absolvire elevii vor lucra în localitățile respective, în condiții asemănătoare cu *cele pe care le-au avut pe parcursul* școlarizării.

Pentru desfășurarea în condiții bune a pregătirii forței de muncă avem o colaborare strînsă cu Consiliul unic agroindustrial Rojiște, care ne-a asigurat cadre de specialitate pentru conducerea tractorului, pentru mașinile agricole ș.a. Pregătirea practică o desfășurăm în complexe zootehnice ale C.A.P. care asigură locuri de muncă pentru fiecare elev. Asigurîndu-le elevilor o pregătire teoretică și practică *serioasă, consider că în treapta a II-a*, în liceele agroindustriale, elevii vor fi bine pregătiți în meseria aleasă. Acționăm cu toată răspunderea în vederea pregătirii necesarului de forță de muncă solicitat de unitățile agricole socialiste, zonă în care activăm.

ELENA DIMIAN: Pentru pregătirea forței de muncă, cu un grad înalt de calificare, cu cunoștințe teoretice și practice, este necesar ca profesorii care predau atît disciplinele de specialitate cît și disciplinele tehnice în școlile de 10 ani și în liceele agroindustriale să dețină o bogată informare, să cunoască tot ceea ce este nou în specialitate. Școlile să fie dotate cu mașinile noi, înaintea unităților de mecanizarea agriculturii, cunoscut fiind faptul că, în școală, se formează cadrele pentru profesie, se cimentează priceperile și deprinderile. Este nevoie ca școala să realizeze sudura organică între teorie și practică, să cristalizeze trăsăturile de bază ale personalității.

Considerăm necesar ca perfecționarea personalului didactic de specialitate să se facă direct în uzinele producătoare sau la nivel central, pe centre zonale. Acceptîndu-se ideea instruirii zonale și pe centre este bine ca acestea să fie dotate corespunzător cu tot utilajul modern și materialul necesar. Împrospătarea informației și a cunoașterii utilajului să se facă periodic la doi ani sau ori de cîte ori apar în dotație noi mașini agricole.

Pregătirea pedagogică a cadrelor de specialitate se impune să se facă chiar din timpul facultății, cunoscut fiind faptul că inginerii care se îndreaptă spre învățămînt întîmpină greutăți în ceea ce privește predarea specialității. În caz contrar este necesar să existe o corelare între tehnologiile didactice de predare și materiile de specialitate.

REDACȚIA: Ce măsuri au luat unitățile de învățămînt, pentru introducerea cuceririlor științei și tehnicii în practica productivă a școlii și în vederea integrării eficiente a învățămîntului cu producția?

AURELIAN IONEȚE: Colectivul de conducere al școlii noastre militează pentru introducerea noului în întreaga activitate desfășurată de personalul didactic împreună cu elevii. În acest scop am dotat laboratoarele și cabinetele de la disciplinele de cultură generală și în mod deosebit a celor fundamentale, precum și cele de *specialitate tehnică. Acest lucru a contribuit la* ridicarea calificării profesionale a elevilor. Personalul didactic s-a implicat în munca de cercetare de specialitate, studiind de-a lungul mai multor generații puterea și transmiterea caracterelor în hibridare la diferite rase de porci. O altă temă a vizat posibilitatea *de adaptare la culturi intensive la diferite soluri* de duzi pe terenurile nisipoase.

În cadrul fermei didactice elevii urmăresc sistematic procesul de stabilire a unor proporții raționale (de detaliu) în cadrul sectoarelor productive din ferma didactică a liceului. Cercetarea a făcut și obiectul unor referate prezentate la faza națională pe țară. Rezultatele obținute și împărtășite în studiul nostru ne-au adus locul I.

O altă temă de studiu cercetată de elevi sub conducerea profesorilor o reprezintă stabilirea consumului de apă la culturile de lucernă și soia pe nisipurile de la Malu Mare. Rezultatele cercetărilor au fost prezentate în sesiunile de referate și comunicări științifice la județ.

Prin dotarea și echiparea secțiilor cu aparatura și agregatele necesare, consider că pot lua ființă și în licee agroindustriale nuclee de cercetare sub îndrumarea științifică a catedrelor de specialitate ale Institutului agronomic din Craiova.

CONSTANTIN PÎRVULEȚU: Pentru integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția am solicitat comisiilor metodice să ceară tuturor profesorilor *să introducă cuceririle științei* și tehnicii în toate activitățile didactice, în pregătirea practicii productive, în cadrul muncii în laborator, în atelierele școlare, în ferma didactică și pe lotul școlar.

Activitățile didactice din laborator oferă cele mai largi posibilități de legare a învățământului cu cercetarea și producția. Sînt create condiții ca elevii să fie ajutați de profesori cu pricepere și pasiune pentru a efectua o adevărată muncă de cercetare. Demonstrațiile și experiența de laborator creează climatul propice de a se determina cauzele și efectele unor fenomene biologice, să verifice anumite principii cunoscute la alte discipline sau din activitatea practică. În laborator elevii au posibilitatea să descopere, să observe, să clasifice, să compare substanțe care urmează să fie folosite pentru stimularea unor plante din lotul experimental etc. Elevii nu asistă numai la experimentele montate de către profesorii, ei lucrează efectiv, își formează pricepere și deprinderi de investigator.

VIORICA PREDI: În vederea realizării legării învățământului agricol cu cercetarea, de comun acord cu conducerea Stațiunii de cercetare Dăbuleni, am stabilit un plan de participare a cercetătorilor de la stațiune la procesul de învățămînt. Acestora li s-au repartizat pentru predare disciplinele: agrotehnica, mecanizarea și li s-au încredințat clase pentru practică. Viticultura este predată de însuși directorul Stațiunii centrale de cercetare, prof. dr. Petre Bănița.

Pe de altă parte, profesorii-ingineri din liceu sînt cuprinși în consiliul științific al stațiunii, participă la teme de cercetare fie în colective cu cercetătorii, fie personale sau cu elevii. În acest mod realizăm și o instruire practică mai completă, deoarece avem posibilitatea ca pe baza unor grafice de rotație fiecare elev să participe la o gamă cît mai largă de lucrări pe toate perioadele cercetării.

ION PUICIN: Ca director de școală generală de 10 ani, consider ca foarte bună măsura luată de inspectorul școlar de a aranja școlile de 10 ani pe lîngă un liceu agroindustrial. Astfel s-a creat posibilitatea să facem schimb de experiență atît în ceea ce privește actul predării-învățării în cabinete, laboratoare, ateliere, cît și în privința practicii productive. Legătura dintre liceu și școlile generale va impulsiona cercetarea științifică agricolă. Preocupări științifice de cercetare există și în școala noastră. De exemplu, profesorul de biologie a susținut lucrarea de grad cu o temă legată de o activitate practică: paraziții la animale, venind cu propuneri concrete atît pentru sectorul zootehnic cît și pentru medicina veterinară.

ELENA DIMIAN: Școlile generale de 10 ani care au cl. IX și X-a cu profil agroindustrial — și în județul nostru sînt aproximativ 48 de asemenea școli — pot solicita la disciplinele de specialitate ingineri din producție și din liceul nostru, pentru a realiza un învățămînt legat de producție. Aceștia au experiență și mai ales preocupări pentru găsirea și descoperirea noului și aplicarea lui în practică, folosesc metode moderne în actul predării-învățării etc.

REDACȚIA: Pentru un învățămînt legat de producție, ce metode moderne ați folosit?

AURELIAN IONETE: Cei mai mulți dintre profesorii din liceul nostru folosesc metode active de participare a elevilor în procesul de dobîndire a noilor cunoștințe. În astfel de condiții elevul se transformă dintr-un simplu receptor în descoperitorul noilor cunoștințe, implicîndu-se mai mult în procesul de învățare. Folosim un bogat și variat material didactic existent în cadrul laboratoarelor, cabinetelor, pe lotul demonstrativ sau folosim colecția de animale: o parte din materialul demonstrativ este confecționat prin mijloace proprii, cu participarea elevilor.

La disciplinele de specialitate datorită faptului că legile sanitar-veterinare nu permit pătrunderea colectivităților de elevi în complexele de tip industrial, cu un număr mare de animale, noi ne-am amenajat și dotat — prin eforturi proprii — adăposturi similare cu cele din complexele industriale, dar la proporții mult mai reduse, pentru ca elevii să capete cunoștințe în legătură cu tehnologiile cele mai moderne din zootehnie. În condițiile proprii liceului nostru reușim ca elevii să-și însușească tehnologiile moderne de lucru în producție încît integrarea acestora să se facă cu ușurință. Am reușit, de asemenea, să stabilim și relații de foarte bună colaborare cu o serie de unități de profil din județ, care ne permit să desfășurăm activitățile productive și în condițiile reale ale marii producții în complexe avicole, sericicole, ca de exemplu: I.A.S. Craiova, I.A.S. Avicola Craiova, I.A.S. Băilești, I.A.S. Segarcea, C.A.P. Malu Mare, SEMTEST — Craiova, Laboratorul veterinar Craiova, ABATORUL I.C.I.L. Craiova.

La aceste unități elevii efectuează la modul concret activități productive impuse de tehnologiile specifice marilor complexe industriale, iau contact cu realitatea productivă, formîndu-se în felul acesta la elev o viziune clară asupra meseriei alese pe care urmează să o desfășoare după absolvirea liceului.

Personal consider că ar fi foarte utili ca măcar în clasele a XI—XII-a elevii liceelor agricole să lucreze în trimestrul II și III efectiv în producție cel puțin 4 săptămîni pentru a-și însuși gama întreagă de activități practice, care să constituie baza lucrării practice a examenului de bacalaureat. Condițiile în care se pregătește și se susține actualmente proba practică la examenul de bacalaureat nu favorizează pregătirea profesională a elevilor. Din multitudinea de deprinderi practice pe care elevii trebuie să și le însușească în timpul școlarizării nu-și găsesc aplicare la examenul de bacalaureat.

Forma de referat pe care o îmbracă lucrarea practică nu este cea mai bună modalitate de stimularea spiritului de cercetare și aplicare a cunoștințelor. Împărtășesc părerea acelora care susțin că este bine ca la bacalaureat, să fie prevăzută și o disciplină de specialitate, care să ateste calificarea pe care i-o dăm.

CONSTANTIN PÎRVULEȚU: Laboratoarele, cabinetele de specialitate, precum și atelierele întrunesc exigențele tehnologiei didactice moderne. La acestea se adaugă terenul experimental unde se realizează nu numai legătura dintre teorie și practică, ci se conturează în mod progresiv capacitatea experimentală prin stimularea curiozității și interesului pentru cunoaștere.

Valorificarea muncii independente în cadrul lecției duce la cultivarea interesului pentru cercetare. În acest cadru elevii expun observațiile, constatările și concluziile lor în legătură cu o problemă studiată.

Metodele active de predare-învățare favorizează participarea elevilor la rezolvarea sarcinilor lecției, cum sînt, de pildă, mînuirea mașinilor și utilajelor din dotare, folosirea mijloacelor de învățămînt din laboratoare și cabinete, creîndu-se în acest mod elementul psihologic propriu analizei științifice a fenomenului urmărit.

Verificarea în practică a afirmațiilor profesorului duce la sporirea gradului de interes al elevilor, precum și la creșterea competenței profesionale și științifice a profesorului.

ION PUICIN: Pentru școala generală de 10 ani, cea mai indicată metodă de lucru efectiv o reprezintă lotul școlar. Pentru zootehnie avem complexul de porci, vaci de la CAP, dar cu toate acestea este bine ca și școlile generale să fie dotate cu o suprafață de teren de 10—15 ha, pe care să o lucrăm cu elevii, aceasta constituind locul nostru pentru practica comasată, terenul nostru de cercetare.

REDACȚIE: Cum acționați pentru organizarea și desfășurarea învățămîntului agricol seral?

ELENA DIMIAN: Anul acesta a luat ființă în cadrul liceului nostru clasa a IX-a la seral, cu program comasat între campanii.

Învățămîntul seral profesional agricol prezintă o serie de avantaje în procesul pregătirii forței de muncă necesară agriculturii. Ținînd seama de faptul că elevii seraliști lucrează direct în producție le creează posibilitatea perfecționării pregătirilor teoretice și practice, vizînd policalificarea forței de muncă din agricultură, contribuind la formarea orizontului de cunoaștere, avînd implicații pozitive asupra producției.

Printr-o intensă muncă de popularizare în zona în care își desfășoară activitatea, colectivul de cadre didactice a determinat un număr mare de oameni ai muncii din cadrul unităților agricole să se înscrie și să frecventeze cursurile serale. Crearea condițiilor optime de studiu conduc la buna pregătire a elevilor seraliști. În lumina acestui obiectiv conducerea școlii și-a intensificat colaborarea cu conducerile unităților de la care provin cursanții seraliști. În vederea îmbunătățirii învățămîntului agricol seral, propun organizarea cursurilor în perioadele dintre campaniile agricole.

Dezbatere condusă de SILVIA DIMA

MODERNIZAREA ACTULUI DE PREDARE-ÎNVĂŢARE

Dimensiunea axiologică a lecţiei

Prof. dr. V. POPEANGĂ

1. COMPLEXITATEA LECŢIEI a devenit în şcoala contemporană o realitate evidentă. Încărcarea ei informaţională şi tehnică prezintă un caracter ambivalent în sensul că aceste dimensiuni ale ei lărgesc orizontul de cunoaştere al elevilor şi facilitează dezvoltarea spiritului de observaţie şi formarea deprinderilor de manipulare a tehnicii, dar şi dispersează atenţia elevilor spre amănunte nesemnificative, fără a prilejui un efort de concentrare, conducînd, uneori, spre o fragmentare a unităţii educative a actului predării-învăţării. Lecţia ca act educativ are o dublă determinare: subiectivă şi obiectivă. Determinarea subiectivă e constituită de personalitatea educatorului şi a educatului şi de interrelaţia dinamică dintre ei. Cea obiectivă este de natură **psihologică** — capacitatea profesională a educatorului şi valoarea capitalului intelectual al educatului —, **informaţională** — volumul de informaţii stabilit de programa şcolară şi cuprins în sursele de informare didactică —, **axiologică** — ansamblul de valori pe care lecţia le poate reactualiza —, **praxiologică** — modalităţile de organizare eficientă a acţiunii didactice —, **metodică** — ansamblul de metode utilizate — şi **tehnică** — varietatea instrumentelor tehnice şi gradul de utilizare pedagogică a lor. Între aceste dimensiuni se află o corelaţie sistemică ce asigură unitatea pedagogică a lecţiei.

Cu prilejul participării la acte de evaluare a lecţiilor, am observat, în unele situaţii, o interpretare fracţionară a lor, care îmbrăca forme de reducţionism psihologic, metodic, informaţional. Reducţionismul pedagogic manifestat în actul evaluării lecţiei are ca urmare fragmentarea ei şi supraaprecierea unei dimensiuni considerată ca factor determinant al eficienţei actului predării. În special dimensiunea metodică a lecţiei era supusă unei analize amănunţite, adeseori descriptive. Se pierdea din vedere unitatea pedagogică a lecţiei, realizată prin corelaţii logice între dimensiunile ei. Dintre factorii meniţi a asigura unitatea pedagogică a lecţiei şi a-i potenţa resursele ei educative relevăm funcţia de unificare pe care o exercită valorile general-umane şi naţionale de natură etică, estetică, politică şi teoretică implicate de conţinutul ei şi care pot fi reactualizate pe parcursul desfăşurării actului pedagogic.

Lecţia e un proiect actualizat, realizat în viaţa dinamică a clasei de elevi. În cadrul lecţiei valorile îndeplinesc un dublu rol constructiv: pe plan praxiologic în organizarea acţiunii şi pe plan formativ în geneza unor atitudini ale elevilor, formarea unor convingeri şi trăirea unor stări afective. Elaborarea proiectului unei lecţii şi construirea ei în realitatea dinamică a clasei nu e posibilă fără referirea la valori. Această referire se face într-un dublu sens: la valori pedagogice, prin a căror respectare lecţia dobîndeşte caracterul unei acţiuni raţionale, logic construite, şi la valori general umane, care au o funcţie orientativă şi operaţională în geneza atitudinilor, formarea convingerilor şi trăirea sentimentelor, deci intervin în geneza comportamentelor şi a predispoziţiilor pentru acţiune[1].

De la Comenius, pedagogia a urmărit să explice valorile didactice operaţionale — principii, obiective, norme metodice şi deontologice etc. — a căror respectare asigură eficienţa lecţiei. Sub influenţa gîndirii pedagogice herbartiene s-a pus accentul pe treptele formale, concepute ca un cadru acţional şi metodologic al lecţiei. Impulsionarea cercetărilor de metodologie din ultimele decenii a condus spre sporirea grijii educatorilor pentru utilizarea corectă a metodelor şi reelaborarea lor într-o viziune modernă[2]. Deciziile pe care le ia educatorul în timpul lecţiei referitoare la evaluarea prestaţiilor intelectuale ale elevilor, recompensarea unora dintre ei, fixarea atribuţiilor individuale

[1] Vezi: *Probleme fundamentale ale psihologiei*, sub redacţia B. Zörgö, A. Cosmovici, M. Golu, P. Popescu-Neveanu, A. Tucicov-Bogdan, Edit. Academiei, 1980, p. 196.

[2] I. Cerghit, *Metode de învăţămînt*, E.D.P. ed. a II-a, 1980, p .41.

etc. nu pot fi elaborate fără raportarea la valori pedagogice, care îndeplinesc o funcție de reglare a comportamentului educatorului. Valorile de dreptate, bine, corect, drept, frumos, util, incorect etc. și judecățile corespunzătoare lor îndeplinesc funcția de regulator al acțiunii[3]. Ele reglementează raporturile educatorului cu grupul de elevi, prezintă deci un rol constructiv în realizarea pedagogică a lecției.

Dar aceste valori nu sînt singurele care intervin în desfășurarea lecției. Realizarea ei ca act creator capabil să influențeze dezvoltarea personalității copilului depinde de valorile umane și culturale pe care conținutul informațional le poate actualiza. Ele conturează dimensiunea axiologică a lecției și asigură primatul educativului în desfășurarea ei.

2. J. PIAGET CONSIDERA că valorile sînt mecanismele comune care coordonează structurile și funcțiile acțiunilor umane[4]. Dintre modalitățile operaționale sub raport pedagogic care contribuie la declanșarea resurselor energetice ale valorilor relevăm pe următoarele: a) formarea conștiinței valorizatoare a elevului ca subiect axiologic care cunoaște și explică funcțiile sociale și umane ale valorilor; b) determinarea unei atitudini afective față de valori (acceptare sau respingere în raport cu natura lor) și trăirea unor sentimente de elan în raport cu valorile (declanșarea funcției energetice a valorilor); c) prețuirea omului purtător de valori pozitive și considerarea sa ca model de conduită și d) stimularea comportamentelor creatoare de valori în literatură, artă, știință, cultură și a conduitelor sociale reglate de valori.

În lecțiile de citire, literatură, istorie etc. elevii întîlnesc personaje în acțiune, ale căror fapte ilustrează valorile trăite de ele. Comportamentele lor sînt reglate de valorile trăite sau pe care le afirmă. Elevul ca obiect al acțiunii formative pe care o exercităm prin lecție va percepe cu mai multă ușurință caracterele personajului dacă ne referim la valorile reprezentate de actele săvîrșite de el. Caracterizarea lui nu va fi redusă la fapte. Contribuim la formarea conștiinței axiologice a elevului ca subiect valorizator dacă îl vom solicita să desprindă valorile afirmate sau care l-au îmboldit pe personajul studiat la acțiune.

Să ne referim la cîteva situații pedagogice concrete menite să contribuie la formarea elevului ca subiect valorizator. În manualul de citire pentru clasa a III-a este inclusă piesa **Căprioara** de E. Gârleanu. În manual e formulată întrebarea: „Cît de mare a fost dragostea Căprioarei pentru puiul ei?" Răspunsul firesc dat de copii este: „Pînă la sacrificiul ei". Sacrificiul este însă o conduită. Căprioara și-a manifestat dragostea față de puiul ei prin sacrificiul de sine, deci comportamentul ei a fost reglat de o valoare: dragostea față de pui. În lecția cu tema **Un ostaș de-al lui Țepeș**, elevii cunosc conduita unui soldat român căzut prizonier. Curajul, demnitatea și dragostea de țară manifestate de el în comportarea sa față de sultan sînt valori umane. Sultanul ca simbol al asupririi turcești este înfruntat de un soldat, a cărui conduită exprimă valorile de mai sus.

În unele lecții personajele care se confruntă sînt purtătoare de valori deosebite. În povestirea **Drapelul** de M. Sadoveanu, inclusă în structura manualului de citire pentru clasa a IV-a, se confruntă două personaje care acordă sensuri diferite valorilor patriotice. Dumitrescu-Velcești ilustrează falsul patriotism — de vorbe și paradă —, iar invalidul care își pierduse piciorul și fiul la Mărășești patriotismul manifestat în fapte, deci cel autentic.

Drama **Despot-Vodă** de V. Alecsandri are în centrul ei un personaj romantic cu un comportament specific privind atitudinea lui față de țară. Dar și Vornicul Moțoc are o conduită semnificativă prin valorile care o reglează. Confruntarea celor două personaje ilustrează adeziunea lor la valori deosebite: forța, în care crede Despot, și dreptul, al cărui sprijinitor e Moțoc. Crezul de viață afirmat de Despot e primatul forței, dreptul sabiei care creează legi; iar al lui Moțoc e primatul dreptului, al legii, e convingerea lui adîncă în forța și vitalitatea dreptului în relațiile dintre oameni și state[5]. Parcurgerea textelor din manual le prilejuiește elevilor receptarea altor valori. Spiritul adevărului și conștiința responsabilității în fața generațiilor sînt afirmate de Miron Costin în cronica sa atunci cînd spune: „Eu voi da seama de ale mele". Solicitînd elevilor să dezvăluie valorile care motivează sau reglementează conduitele umane, le formăm, prin acte continui și metodic conduse de valorizare, capacitatea de a face disocieri între valori și de a raporta faptele la ele.

Valorile sînt detectate în procesul de învățămînt printr-un demers rațional. Acesta este momentul inițial al formării atitudinilor prin raportare la valori. Procesul educativ e continuat în mod logic prin acceptarea sau respingerea motivată a valorii adusă în discuție. În acel moment intervenția educatorului devine eficientă dacă se apelează la aspectele afective ale conduitelor reglate de anumite valori, la stările psihice ale personajelor, la lupta lor sufletească. Afectivitatea, așa după cum remarca J. Piaget, asigură

[3] I. Tudosescu, *Structura acțiunii sociale*, Edit. politică, 1972, p. 90.

[4] J. Piaget, *Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei*, E.D.P., 1972, p. 273.

[5] A. Gh. Olteanu, Maria Pavnotescu, coordonator D. Micu, *Limba și literatura română*, manual pentru clasa a XI-a, E.D.P., 1978, p. 97. În acest valoros manual sub raport pedagogic elevii sînt invitați la meditație de referirile făcute la valori în considerațiile literare asupra operelor analizate.

funcționarea energetică a conduitelor. De aceea e necesar să relevăm lupta omului cu sine însuși și cu adversitățile reprezentate de forțe negative pentru a le învinge și a ilustra triumful valorilor pozitive, înălțătoare. Cine a asistat la studierea legendei **Mama lui Ștefan cel Mare** de D. Bolintineanu a putut observa curiozitatea cu care copiii urmăreau afirmațiile mamei domnitorului, care nu-și primește învins fiul în cetate și-l îndeamnă să se ducă la luptă pentru apărarea patriei.

Analiza poeziei lui Geo Dumitrescu **Inscripție pe piatra de hotar** prilejuiește meditația istorică. Procesul devenirii noastre naționale a fost zbuciumat din cauză că „Mi-au dat alții și sînge și cuvinte", dar în contrast cu vitregia timpurilor permanența și identitatea noastră națională sînt valori permanente ale istoriei românilor:

„Dar am rămas așa cum scrie-n carte —
priviți-mă și o să vedeți ușor
că nu-s asemeni nimănui în parte,
deși,-ntr-un fel, vă seamăn tuturor".

Identitatea etnică și permanența universalului uman, a omenescului, n-au fost alterate și au rămas valori definitorii ale profilului spiritual al poporului român. Comentariul literar al versurilor va dobîndi resurse educative mai ample prin sublinierea sentimentului de admirație față de generațiile care ne-au transmis patrimoniul nostru istoric de demnitate și dragoste de pace și libertate.

Resursele educative ale valorilor sînt valorificate în mod adecvat printr-o prezentare și analiză convingătoare și prin referirea la omul care le ilustrează, la omul ca purtător de valori. Ambele procedee sînt constructive pe plan educativ. În procesul de predare-învățare a disciplinelor umaniste elevul întîlnește *omul purtător de valori* și „înălțarea și exaltarea conștiinței lui", elanul creator de care vorbește T. Vianu[6]. Dacă elevului i se dezvăluie permanența umană a valorilor și prețuirea de care s-a bucurat printre contemporani și urmași personalitatea purtătoare de valori, mărim posibilitățile de influențare a afectivității lui și-i cultivăm respectul ce trebuie datorat oamenilor care s-au distins prin fapte mărețe. Intervenția gîndirii ajută la cultivarea sensibilității, a preferinței pentru anumite valori. De aceea e necesar ca în cadrul lecției abordarea cognitivă a fondului ei axiologic să fie însoțită de tonalități afective trăite în raport cu valorile afirmate de o personalitate în istorie, artă, cultură și știință.

Tonalitățile afective pot fi diferențiate ca intensitate și nuanță, mergînd de la admirație și elogiu pînă la preferință și acceptare ca model de comportament. În special în lecțiile de istorie e nevoie de cultivarea sentimentelor patriotice prin relevarea valorilor care constituie patrimoniul spiritual al poporului român: demnitate națională, eroism, libertate și independență națională, umanism, deschidere culturală, contribuții creatoare la tezaurul civilizației umane prin A. Vlaicu, T. Vuia, H. Coandă, G. Constantinescu, Gr. C. Moisil etc. În manualul de biologie pentru clasa a XI-a — autori A. Andrei-Ionescu, Constanța Ionescu, C. Cerbulescu-Șovarna, M. Stoica — elevii găsesc informații despre reprezentanți remarcabili ai medicinii românești — Gh. Marinescu, N. Paulescu, C.I. Parhon, D. Danielopolu —, care au adus contribuții originale la progresele științifice din acest domeniu. Pe baza acestor informații se pot stabili în mod firesc conexiuni cu valori științifice ca originalitate, descoperire, invenție etc., care pot declanșa elemente motivaționale în conștiința tinerilor elevi de liceu.

Valoarea poate fi obiect de meditație și de achiziție a sensului uman la care se referea R. Hubert[7]. Asimilarea valorilor și a conduitelor corespunzătoare îndeplinește o funcție integrativă contribuind la integrarea individului în viața socială. Pe plan individual meditația asupra valorii apropie pe subiect — elevul — de obiect — valoarea —, conduce la comprehensiunea valorii și la încorporarea în propriul model de viață a unor atitudini reținute din comportamentul persoanei care a ilustrat valoarea respectivă. Meditația asupra valorilor e prilejuită și de analiza lor, cînd se subliniază în special caracterul lor colectiv și imperativ[8] și de lucrările personale ale elevilor. În ele se cristalizează preferințele și atitudinile lor față de valori. Să ne referim la cîteva teme de reflecție întîlnite în manuale: „Urmăriți procesul de formare a lui Ionuț Jder ca oștaș, în spiritul dîrzeniei și vitejiei, al tăriei morale și al patriotismului" (clasa a XI-a), „Comentați aserțiunea lui Nicolae Bălcescu: **Istoria este cea dintîi carte a unei națiii**, „Istoria e o lecție de morală — a afirmat Fénelon" (clasa a XII-a). „A citi înseamnă a medita asupra gîndurilor autorului pentru a-ți îmbogăți propria comoară de gîndire și înțelepciune". Aplică aforismul referindu-te la opera **Vlaicu-Vodă** de Al. Davilla sau **Răzvan și Vidra** de B. P. Hasdeu, **Moromeții** de M. Preda, **Moara cu noroc** de I. Slavici și altele. Elaborarea de către elevii clasei a XII-a a lucrării cu tema „Analizați, prin comparație, obiectivele „artei poetice" a lui Blaga și a lui Arghezi din **Testament**" — aflată în manualul lor — implică un efort de raportare la valori estetice și filozofice. Elaborarea lucrării dobîndește prin comportamentul creator al elevului caracterul unei învățări inovatoare la

[6] Vezi: *Introducere în teoria valorilor*. Cugetarea, 1942, p. 86.

[7] *Traité de pédagogie générale*. P.U.F., 1965, p. 427.

[8] Al. Tănase, *Introducere în filozofia culturii*. Edit. științifică, București, 1968.

care se referă autorii raportului **Orizontul fără limite al învățării.** După autorii acestui raport, valorile „diferențiază învățarea de menținere de cea inovatoare" prin aportul pe care ele îl aduc la stimularea permanentă a actului învățării[9].

Referirea la valorile implicate de conținutul lecției asigură plenitudinea educativă a actului de predare-învățare. Prin abordarea rațională și afectivă a valorilor sporim eficiența formativă a lecției și întărim rolul de model pentru tinerii elevi al personajelor care sînt suportul valorilor la care ne-am referit. Un model atrăgător, înălțător, virtuos prin fapte și valori afirmate prilejuiește un transfer de calități pe care tînărul le încorporează în personalitatea sa. Asigurarea dimensiunii axiologice a lecției este o exigență pedagogică izvorîtă din comanda socială a formării profilului moral al generației tinere.

[9] J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malița, *Orizontul fără limite al învățării.* Edit. politică, 1981, p. 66.

Orele de istorie și informarea politică a elevilor

Prof. PAUL D. POPESCU,
Inspector școlar, Inspectoratul școlar al județului Prahova

INFORMAREA POLITICĂ a elevilor constituie o preocupare a școlii noastre socialiste. Ea a îmbrăcat însă o formă organizată mai eficientă după Congresul educației politice și al culturii socialiste și Consfătuirea cu cadrele didactice din domeniul științelor sociale și învățămîntului politic, prin introducerea în planurile de învățămînt, pentru toate clasele, a unor ore bilunare de informare politică. În acest interval s-a putut cristaliza și o metodologie a acestei activități, cuprinsă în bună măsură în precizările M.E.I. cu privire la efectuarea orelor de informare politică.

IDEEA CENTRALĂ A ACESTEI METODOLOGII este aceea a rolului principal, hotărîtor, care revine profesorului-diriginte în organizarea și desfășurarea acestor ore. Lui îi revine sarcina de a selecta evenimentele interne și internaționale cele mai importante ale unei perioade de două săptămîni, de a le înțelege cît mai bine sensul și semnificația, prin prisma politicii partidului nostru, a concepției revoluționare despre lume și viață — materialismul dialectic și istoric, evitînd astfel eventuale interpretări eronate, iar pe de altă parte pentru a putea opera cu ușurință, cu promptitudine, în materialul selectat.

Dat fiind faptul că aceste ore se desfășoară în cabinetele de științe sociale, pe lîngă un bogat material informativ care stă la dispoziția dirigintelui se poate folosi cu mare eficiență și un material didactic adecvat, precum și unele mijloace moderne audiovizuale. Caracterul activ al acestor ore poate fi amplificat și prin discuțiile purtate cu elevii la sfîrșitul fiecăreia pe marginea conținutului.

O astfel de metodologie de lucru le imprimă un caracter activ, interesant, și multiple valențe educative.

În ceea ce privește, conținutul, **orele de informare politică au principalul scop de a-i face pe elevi să înțeleagă politica internă și externă a partidului și statului nostru, să se simtă angajați pe linia realizării ei, să-și explice fenomenele și evenimentele contemporane de pe pozițiile partidului nostru.** Dar aceste obiective le au, mai mult sau mai puțin, toate disciplinele de învățămînt, întregul proces instructiv-educativ. Deosebirea constă în modul în care ele sînt realizate. **La informarea politică materialul cu ajutorul căruia se asigură conținutul orelor și se realizează obiectivele nu este și nu poate fi prevăzut în programe școlare, ci este oferit de viață, de dezvoltarea internă și externă, de principalele tendințe fenomene și evenimente** (petrecute în ultimele două săptămîni). Se înțelege că nu putem să, planificăm materialul la nivelul unui trimestru, cel mult să selectăm — în măsura posibilităților — elemente pentru problematica majoră a zilelor noastre.

Pe de altă parte, **ora de informare politică, pentru a-și atinge scopul, nu poate fi o simplă enumerare de fapte, de evenimente, ea trebuie să stabilească legături cauzale** între acestea. trebuie **să le desprindă sensul și semnificația, să formuleze concluzii.** Or, nu totdeauna aceste legături pot fi găsite în

materialul orei respective, astfel încît **dirigintele trebuie să iasă din cadrul temei pe care şi-a propus-o, cu atît mai mult cu cît elevii sînt mai mari şi deci informarea lor trebuie să fie mai profundă.** Dar, oricît s-ar strădui dirigintele care conduce o oră de informare, el nu va putea să realizeze contextul necesar înţelegerii şi asimilării informaţiei recente, dacă în **activitatea lui nu va valorifica conţinutul întregului proces de învăţămînt.** Este uşor de înţeles ce ar însemna o informare politică, pe probleme externe, dar şi interne, în rîndul unor elevi fără temeinice cunoştinţe de geografie. Se înţelege, de asemenea, cît de mult se poate sprijini dirigintele care face informări politice pe cunoştinţele de biologie-agricultură, fizică-chimie, tehnologie ale elevilor săi, ca să nu mai vorbim de cele de ştiinţe sociale, în special de economie politică şi de cunoştinţe social-politice.

Considerăm însă că istoria este disciplina legată cel mai mult de informarea politică a elevilor, ea fiind nu numai un sprijinitor preţios al orelor de informare, ci şi o beneficiară pentru lecţiile de istorie modernă şi contemporană, a informaţiilor însuşite de elevi în aceste ore.

Această relaţie derivă din faptul că evenimentele importante ale unei perioade nu pot fi bine înţelese dacă nu le urmărim în evoluţia lor, dacă nu le desprindem cauzele care nu sînt uneori prea apropiate. Dirigintele care face informarea, şi care adesea nici el nu ştie prea multe în această direcţie, este foarte mult ajutat atunci cînd elevii pot să desprindă ei singuri izvoarele mai vechi ale unor evenimente sau stări de lucruri. Pentru aceasta însă, profesorul de istorie trebuie să lucreze astfel încît să le formeze elevilor cunoştinţe temeinice şi de durabilitate. În mod special trebuie să se insiste asupra formării şi consolidării noţiunilor istorice fundamentale, atît a celor specifice perioadei contemporane, cît şi a altora, prin raportare la acestea lămurindu-se cele dintîi. Stăpînirea unor noţiuni ca: democraţie, democraţie burgheză, democraţie socialistă, fascism, neofascism, colonialism, neocolonialism, decolonizare, naţiune, naţionalitate, mişcarea de eliberare naţională, război, conflict, criză, pace, tratat, înţelegere, alianţă, bloc politic-militar, dezarmare, dezangajare, statu-quo, ţară slab dezvoltată, ţară în curs de dezvoltare, ţară economic dezvoltată, problema naţională etc. etc., uşurează sarcina dirigintelui care desfăşoară orele de informare politică şi ridică substanţial eficienţa acestora.

Dar aceasta nu este suficient. Profesorul de istorie trebuie să dea atenţie prezentării unor instituţii care acţionează în prezent şi care revin permanent în actualitatea imediată. Este cazul, de pildă, cu Organizaţia Naţiunilor Unite. Atunci cînd se vorbeşte despre această instituţie, în clasa a VII-a sau a XII-a, profesorul nu trebuie să se mărginească numai la date privind înfiinţarea şi la sarcinile ei, ci trebuie să insiste, pe scurt, asupra felului în care acţionează ea, asupra organismelor ei, asupra activităţii României în cadrul O.N.U. Va trebui, de asemenea, ca în ora următoare definiţia O.N.U., structura şi funcţiile acesteia, să fie incluse — evident esenţializat — în verificarea cunoştinţelor, după cum vor trebui aduse în discuţie şi în lecţiile următoare, atunci cînd contextul o va permite.

Desigur, profesorul de istorie nu va aştepta clasa a XII-a pentru a realiza informarea elevilor asupra O.N.U., ci va începe să facă aceasta încă din clasa a X-a, de la lecţiile dedicate politicii externe a R.S.R., activităţii ţării noastre în cadrul organismelor internaţionale.

O atenţia deosebită trebuie să dea profesorul de istorie prezentării şi verificării la elevi a hărţii lumii după fiecare mare conflagraţie, după fiecare congres de pace şi în special după cel de-al doilea război mondial. Desigur că profesorul va actualiza în permanenţă lecţiile cu schimbările teritoriale, pînă la zi. Chiar dacă unele aspecte, interesînd mult evenimentele actuale, nu sînt prevăzute expres în programa şcolară (de exemplu: problema palestiniană, problema fostelor colonii germane din Africa) va trebui găsit locul şi momentul pentru a fi lămurite succint elevilor, ca aceştia să fie orientaţi în înţelegerea lor la nivelul zilei de azi.

Cu atît mai mult, **problematica de politică internă a orelor de informare trebuie să fie pregătită îndeosebi prin lecţiile de istorie.**

Trebuie ca, în primul rînd, elevii să cunoască bine legităţile generale ale revoluţiei şi construcţiei socialiste, aspectele principale ale acestei opere în domeniul economic, în cel al relaţiilor de producţie şi sociale, al construcţiei politice şi al celei cultural-educative. Trebuie să cunoască, în egală măsură, modalităţile concrete în care aceste legităţi au acţionat în ţara noastră, în funcţie de condiţiile specifice de aici, contribuţia partidului nostru la teoria şi practica construcţiei socialiste. Aceasta presupune studierea de către elevi a congreselor partidului şi în special a ultimelor trei, însuşirea documentelor lor, înţelegerea — pe baza analizelor pe care rapoartele de activitate ale C.C. al P.C.R. le fac — a dezvoltării economico-sociale a României în perioada anterioară şi a obiectivelor şi direcţiilor principale de dezvoltare a ţării în următorul cincinal. Pentru o serie de organe de partid şi de stat, instituţii existente azi (Comitetul Central, Comitetul Politic Executiv al C.C. al P.C.R. Consiliul de Stat, Guvernul R.S.R., ministerele, C.S.P., Consiliul Culturii şi Educaţiei Socialiste. F.D.U.S., O.D.U.S. etc.) trebuie ca elevii să cunoască apariţia şi evoluţia lor, să înţeleagă exact rolul pe care îl au în viaţa economică şi social-politică a ţării. Vor trebui clarificate elevilor noţiunile de I.A.S., C.A.P., consiliu unic agroindus-

trial, consiliu oamenilor muncii, adunării generale a oamenilor muncii, autoconducerii, autogestiunii etc.

Desigur, toate aceste noțiuni elevii le studiază în clasa a X-a, există aici condiții (timp suficient, prevederile programelor, pregătirea teoretică generală a elevilor etc.) pentru ca ele să fie pe deplin lămurite. Un bun profesor de istorie nu va aștepta însă acest moment al școlarității elevilor pentru a aborda aspectele amintite mai sus, cu alte cuvinte pentru a oferi un suport științific informării lor politice, care începe încă din clasa a V-a. El va găsi prilejul bazîndu-se pe cunoștințele despre stat și drept pe care elevii și le însușesc în clasa a VII-a (la Constituția R.S.R.) să facă, chiar la această clasă la lecțiile care conțin elemente de istoria patriei, acest lucru sau să-l realizeze, prin comparații, în alte lecții.

Ar fi greșit dacă am considera că numai cunoștințele de istorie modernă și mai ales contemporană ale elevilor pot constitui un sprijin în informarea lor politică. Dimpotrivă, înțelegerea unor fenomene și aspecte istorice presupune cunoașterea unor evenimente foarte îndepărtate în timp, a unor procese desfășurate pe secole întregi. Iată, de pildă, de ce este necesar ca elevii să cunoască bine și să rețină originea popoarelor actuale, apariția principalelor state și transformările prin care au trecut.

Va trebui insistat astfel, în clasa a VI-a, la expansiunea arabă, pe fenomenul de asimilare a autohtonilor de către cuceritori și pe formarea unor popoare noi, altfel elevii, deși vor ști istoria califatului (încă din gimnaziu), nu vor înțelege cum se face că trăiesc popoare arabe și în afara peninsulei Arabice și nu vor putea înțelege efectiv multe din problemele internaționale actuale. La fel, apare necesitatea studierii temeinice de către elevi a formării popoarelor europene, a constituirii primelor colonii și imperiilor coloniale, a revoluției industriale și a felului în care s-a realizat ea în diferite țări etc. etc.

Ar putea fi ridicată aici o nedumerire: de unde știe profesorul de istorie cu un an, doi, trei, înainte ce probleme interne sau internaționale vor ajunge la ordinea zilei pentru a le pregăti prin lecțiile lui. Răspunsul este simplu: **profesorul trebuie să realizeze largi deschideri spre viitor în toate orele sale,** iar problemele pe care nu le va mai aborda în lecțiile următoare, în acel an școlar sau în altul, va trebui să le aducă pînă la zi. În felul acesta va fi sigur că elevii săi vor avea suportul informațional pe care să poată grefa evenimentele social-politice ale actualității.

Dar **raportul dintre istorie, ca disciplină de învățămînt, și informarea politică a elevilor nu se mărginește la cele arătate mai sus. La rîndul ei, informarea politică poate sprijini efectiv orele de istorie.** Este vorba, în primul rînd, de cazurile cînd evenimentele, procesele, fenomenele, stările de lucruri pe care le analizează o lecție se desfășoară în continuare în epoca noastră, au corespondență în fapte ale zilelor noastre sau, dimpotrivă, evenimente actuale au determinat începerea existenței sau acțiunii lor. În acest caz putem să realizăm proiectarea materialului istoric în prezent cu ajutorul clasei, să obținem mai ales exemple, avînd însă și un caracter educativ Numai prin realizarea unui asemenea **front comun,** conținutul orelor de curs, orele de informare politică, citirea presei de tineret, agitația vizuală, emisiunile de radio și televiziune, utilizate unitar, vor putea fi valorificate pe deplin pentru orientarea elevilor în problematica actuală, pentru educarea lor politico-ideologică, pentru cultivarea spiritului cetățenesc, patriotic pentru întărirea atașamentului lor față de Partidul Comunist Român.

Obiectivele predării — învățării filozofiei

Prof. DOINA-OLGA ȘTEFĂNESCU

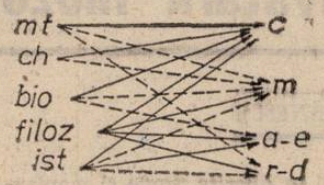
1. NECESITATEA STABILIRII UNOR OBIECTIVE EDUCAȚIONALE

Predarea și respectiv învățarea oricărui obiect de studiu nu mai pot fi realizate eficient fără stabilirea prealabilă a obiectivelor generale și specifice ce urmează a se atinge prin activitatea respectivă. Acțiune dificilă, dată fiind diversitatea opiniilor teoreticienilor domeniului pedagogic, stabilirea obiectivelor predării științelor sociale în general și a filozofiei în mod special a fost realizată în diferite grade și maniere de fiecare profesor ce predă științele sociale, nefiind elaborată încă o taxonomie a obiectivelor predării științelor sociale sau a vreunuia dintre obiectele de studiu speciale — filozofie, economie politică, cunoștințe social-politice, cunoștințe economice.

Necesitatea formulării unor obiective în mod unitar și pentru filozofie (fiind deja stabilite și probate de practică pentru mai multe materii de studiu din școală) se în-

temeiază pe diverse considerente, mai ales practice (didactice). Este cunoscut că personalitatea elevului este un sistem complex, posibil de a fi cunoscut și influențat. La configurarea întregii complexități a acesteia își dau concursul, în mod concertat, acțiunile formative ale tuturor disciplinelor școlare, fiecare dintre ele influențînd personalitatea (structura globală) pe mai multe paliere (sisteme și subsisteme).

Se poate realiza o imagine schematică, plauzibilă, care să redea în mod intuitiv gradul de importanță pe care îl au disciplinele școlare considerate în ansamblul influențelor formative, pentru dezvoltarea personalității elevului. Am ales cîteva dintre obiectele fundamentale ale planului de învățămînt (matematica, chimia, biologia, filozofia, istoria) și am adoptat ca subsisteme (structuri interdependente) ale personalității: pe cel cognitiv (c), *motivațional* (m), *afectiv-evaluativ* (a-c) *și reglator-decizional* (r-d). *La stabilirea acestor subsisteme sau structuri de bază ale personalității ne-am folosit de concepția (teoria) expusă de* Mihai Golu *și* Aurel Dicu (Introducere în psihologie, *Edit. științifică, București 1972, p. 249), atașînd față de structura trihotomică a personalității-motivația-cogniția și controlul-componenta afectivă, deoarece ea constituie pe de o parte un sistem distinct chiar în concepția autorilor citați (p. 184) — apărînd tratată ca atare și în subcapitolul* Structura personalității, *iar pe de altă parte afectivitatea este concepută ca dimensiune principală în taxonomia obiectivelor educaționale. În plus, am corelat afectivității evaluarea (ca făcînd parte din același continuum) și controlului decizia conștientă (ca moment central în desfășurările comportamental-acționale ale personalității). Prin acesta am dorit să sugerăm necesitatea conceperii unitare a „activismului" psihic cu „activismul" personalității, a reglării comandă-control din sistemul psihic cu cea din sistemul interpersonal și social (vezi schema de mai jos).*



Se poate remarca faptul că subsistemul cognitiv beneficiază numai de relații directe, în vreme ce subsistemele celelalte (mai ales cel motivațional și reglator-decizional) primesc sprijin direct în mică măsură (în principal de la științele sociale). Tocmai aceste subsisteme însă constituie dimensiunile formativității, respectiv direcțiile de bază ale acțiunii formativ-educative.

Este necesară, deci, **coordonarea eforturilor tuturor** profesorilor (care predau materii diferite), **pentru a se putea dezvolta toate subsistemele personalității.** În același timp, însă, **în cadrul fiecărei discipline trebuie să se folosească acele modalități de instruire și formare care duc la exercitarea, în primul rînd, a influențelor specifice, fără a se neglija influențele secundare** (lăsîndu-le exclusiv în seama disciplinelor pentru care ele sînt principale).

În predarea filozofiei se cere, în mod special, să se pună accentul pe ceea ce îi este specific: capacitatea formativă, corelarea și integrarea tuturor influențelor într-un sistem optim echilibrat, în vederea constituirii unor personalități consistente, coerente și multilateral dezvoltate (personalități din punct de vedere axiologic, psihologic), profund ancorate în realitățile concrete și cu o mare responsabilitate socială. Pentru ca cerința general formulată — a acționării eficiente, sistematice, integratoare de dezvoltare a personalității complexe a elevului prin predarea tuturor obiectelor de studiu, să se poată realiza practic este nevoie să se determine obiectivele specifice fiecărei discipline și să se centreze acțiunea didactică pe dimensiunile proprii. Aceasta nu înseamnă că obiectivele globale comune mai multor discipline vor fi anulate, și relevă faptul că necunoașterea și neglijarea acțiunilor care duc la atingerea obiectivelor proprii (ce nu pot fi atinse în cadrul altor discipline) au repercusiuni negative asupra dezvoltării armonioase și cît mai complexe a elevului.

2. ÎNCERCAREA DE SCHIȚĂ TAXONOMICĂ PENTRU DISCIPLINA „FILOZOFIE"

Încercarea de schiță taxonomică realizată s-a bazat pe considerarea a 3 categorii de obiective care au fost formulate atît prin derivare din scopurile și finalitățile generale stabilite pentru întreg învățămîntul nostru, cît și prin analiza și desprinderea cerințelor speciale ce decurg din chiar conținutul obiectului de predat (filozofia).

Prima categorie este aceea a **obiectivelor globale,** care sînt acele scopuri complexe ce vizează formarea unor aptitudini și trăsături de personalitate cu o sferă ce depășește posibilitățile de realizare proprii activității de instruire din orele de filozofie. Ele se referă la determinările esențiale ale tipului de personalitate a elevului pe care vrem să-l obținem, la un anumit stil de gîndire, conduită și acțiune, la formarea unor deprinderi de muncă intelectuală, a unor aptitudini comportamental-decizionale concordante cu modelul „omului nou" previzionat de documentele partidului. Obiectivele globale vor avea deci o formulare generală.

Din „spargerea" acestora vor rezulta obiectivele specifice (intermediare) la nivelul cărora începe să se evidențieze conținutul

specific al acțiunii formative din domeniul predării — învățării filozofiei. Această clasă de obiective funcționează în mod propriu, în calitate de criterii de evaluare, a stadiului de realizare a obiectivelor globale. Operaționalizabile într-o mică măsură, datorită caracterului lor încă destul de complex, formularea și utilizarea lor este parțial intuitivă.

Obiectivele direct testabile (operaționale) — a treia categorie de obiective — stabilesc în termeni de „observabile" ceea ce elevul trebuie să poată săvîrși, adică modificările comportamental-atitudinale, performanțele cognitive etc., ce urmează a fi realizate prin exercitarea unor operații.

Performanțele obținute pot fi constatate direct, una cîte una și evaluate prin raportare la seturi de criterii ierarhizate ce ar urma să fie stabilite. Tehnicile de evaluare sînt directe (solicită efectuarea unei operații în sens larg, despre care vrem să știm dacă a fost sau nu însușită și în ce măsură) și indirecte (solicită neexplicit efectuarea unor operații ducînd la o evaluare mijlocită a lor).

Propunem, deci, pentru predarea-învățarea filozofiei, următoarele obiective* (vezi tabelul din pag. 32).

Activitatea de formulare a obiectivelor trebuie să fie continuată și adecvată la nivelul fiecărei lecții și la nivelul secvențelor de lecție. Aceasta este una dintre cauzele pentru care chiar și obiectivele direct testabile (operaționale) păstrează încă un caracter destul de general. Date fiind deosebirile dintre filozofie și știință (deci și dintre obiectele de studiu corespunzătoare predate în școală) obiectivele filozofiei vor fi diferite în bună măsură de cele ale celorlalte materii, în sensul că nu se va putea determina clar și precis raportul dintre comportamentul vizat (modelul) și răspunsul comportamental al elevului. Pentru filozofie există astfel obiective ce nu pot fi propriu-zis operaționalizate. De exemplu, capacitatea și exercițiul constant al autoreflexiei și autoevaluării, spiritul critic filozofic, constructiv ș.a.

Lipsa posibilității de a indica totdeauna un comportament ușor observabil nu implică, însă, renunțarea la efortul de a determina obținerea acestuia. E vorba, adesea, de aptitudini extrem de complexe, inanalizabile pînă la nivelul componentelor sau al structurii lor. Pentru această situație există, credem, cel puțin două soluții.

Prima variantă constă în stabilirea și urmărirea unor obiective comune întregului corp al științelor sociale cuprinse în planul de învățămînt. Aceasta ar aduce avantajul că, spre exemplu, acționînd vreme de trei ani, temeinic și constant, pentru „formarea premiselor teoretice și a convingerilor necesare luării unei atitudini adecvate, active, responsabile, combative", în momentul predării filozofiei va fi mai ușor de realizat acest obiectiv și de testat în ce măsură și în ce fel a fost el atins.

Cea de-a doua soluție stă în continuarea activității din timpul orelor și în afara acestora. În cabinetul de științe sociale se pot organiza variate acțiuni prin intermediul cărora elevul este pus în situația de a acționa altfel decît în oră (activitatea cabinetului fiind coordonată de cadrele didactice ale Catedrei de științe sociale). Prin lărgirea și diversificarea condițiilor de manifestare se mărește firesc posibilitatea testării directe și indirecte a gradelor de interanalizare a valorilor sau de formare a atitudinilor vizate, a nivelului de performanță pentru comportamente determinate ale elevilor etc.

Pentru ca eficiența utilizării obiectivelor predării-învățării filozofiei să crească mai sînt necesare cîteva precizări.

În primul rînd, nu este cazul să ne sperie multitudinea obiectivelor formulate la diferite niveluri (globale specifice (intermediare direct testabile, (observabile); respectiv ale lecției și secvenței de lecție). Aceste niveluri sînt înglobate unele într-altele și reprezintă trepte necesare de clarificare în stabilirea obiectivelor specifice unităților de activitate didactică.

În al doilea rînd, formularea obiectivelor trebuie să vizeze transformări pozitive ale personalității elevilor. Ea va trebui, de aceea, să excludă formulările cu caracter de interdicție a unei trăsături negative, a unui comportament negativ etc. Vom prefera astfel enunțul „a avea o atitudine optimistă" celui — echivalent logic — „a nu avea o atitudine pesimistă". Axiologic, aceste enunțuri nu sînt echivalente, întrucît nu e suficient să nu faci rău, trebuie să faci bine. Cea de-a doua formulare nu este adecvată, deoarece nu orientează acțiunea didactică prin specificarea a ceea ce trebuie urmărit, încotro trebuie acționat, ce trebuie realizat.

În al treilea rînd, este necesar să se asocieze elevul în munca didactică de formare a sa, să fie sprijinit să devină efectiv un coparticipant la propria educare. Este bine ca la începutul cursului de filozofie să li se prezinte elevilor cîteva dintre obiectivele globale, urmînd a se continua această informare de-a lungul anului școlar. Efortul va fi comun, înțelegerea facilitată, evaluarea mai obiectivă și comună, astfel încît apropierea elevului de filozofie (disciplină cu atît mai dificilă cu cît îl surprinde mai nepregătit) se va face în condiții optimizate. Pentru aceasta, **elevul trebuie să știe, în esență, ce anume se urmărește în cadrul fiecărei teme, să ia cunoștință de obiectivele care trebuie să fie realizate. El va înțelege că întrebările, solicitările, insistențele profesorului nu au un sens subiectiv sau formal, că obiectivele sînt adecvate temei și că beneficiarul direct al realizării lor este el însuși.** În acest mod rezistența pe care o generează necunoașterea scopurilor unei lecții

Obiective globale	Obiective specifice (intermediare)	Obiective operaționale direct testabile	Tehnici de evaluare	
			Directe	Indirecte
1. Asimilarea limbajului filozofic	— a înțelege sensul conceptelor și categoriilor filozofice; — a se exprima în termeni filozofici; — a distinge limbajul filozofic de limbajul comun; — a distinge limbajul filozofic de cel al științei; — a dezvolta un discurs teoretic coerent.	— a defini corect, noțiuni, categorii, concepte filozofice; — a analiza termeni polisemici; — a găsi sinonime, antonime; — a reexprima, a traduce; — a preciza raporturile dintre categorii (corelativitate, independență comparabilitate, opoziție etc.) în mod corect; — a sesiza și corecta folosirea greșită a termenilor și enunțurilor semantic inconsistente.	— solicitarea unor definiții; — solicitarea folosirii limbajului filozofic în descrierea unor fenomene sau relații filozofice.	— construirea unor definiții; — rezolvarea unor probleme.
2. Formarea unei gîndiri materialist-dialectice: globale, practice probabiliste, laice, creatoare, deschise, aplicative etc.	— a interanaliza modul dialectic de abordare a problemelor și realităților; — a fi deschis la nou, curios receptiv; — a gîndi laic consecvent. — a putea gîndi în termeni de probabilitate, hazard, gradual, procentual etc.; — a gîndi sistemic, structural; — a lua în considerație staticul și dinamicul (sincronicul și diacronicul); — a observa în detaliu (analitic) și relevant; — a orienta demersul teoretic spre acțiune; — a urmări noi aplicații (concretizări, utilizări).	— a aborda fenomenele din p.d. v. al relațiilor interne și externe, generale. și specifice, de ansamblu și de detaliu; — a putea să analizeze; — a standardiza, simboliza, formaliza; — a face interpretări (descoperire sau conferire de sensuri); — a face identificări (gen, clasă, tip, natură) și corelații; — a face ipoteze. predicții; — a diferenția (între două interpretări, aserțiuni, demonstrații etc.); — a descoperi implicații, consecințe; — a face comparați., analogii; — a urmări, releva, descrie dinamica, procesualitatea, tendința.	— a face recompuneri prin sinteză; — a face scheme, modele; — a face taxonomii (clasificări, tipologii, morfologii); — a reorganiza; — a releva structura; — a releva funcțiile, rolul.	— rezolvare de probleme (strategii de probabilitate, de decizie); — discutarea unui caz, explicarea și deciderea asupra lui; — solicitarea unor opinii despre unele fapte sociale; — solicitarea refacerii unui demers teoretic.
3. Formarea unui posibil instrumentar adecvat filozofiei	— a cunoaște metoda dialectică de filozofare; — a cunoaște strategii de abordare a problemelor; — a argumenta un punct de vedere; — a demonstra; — a explica; — a justifica (norme, decizii); — a tinde spre coerență și eficiență metodică;	— ridicarea de la abstract la concret (și invers); — ridicarea de la simplu la complex (și invers); — ridicarea de la particular la general (și invers); — a defini, construi, o problemă, a formula ipoteze, a face egături între ele, a decide și alege ipoteza cea mai plauzibilă; — a cunoaște și folosi analiza, generalizarea, comparația (ca metode și operații); — a folosi exemplificarea, a arăta dacă este posibil un contraexemplu; — a explicita criteriile, temeiurile.	— solicitarea descrierii unei metode; — solicitarea efectuării unor comparații, evaluări ale argumentelor; — solicitarea unor exemple pentru ideile formulate; — solicitarea unei rezumări.	— discutarea unor texte; — rezolvarea de probleme privind orientarea metodologică și selecția procedeelor și operațiilor — explicarea unor date factural-empirice.
4. Formarea spiritului filozofic: critic, analitic evaluativ.	— a se manifesta exigent; — a ierarhiza; — a avea capacitatea analitică de abordare; — a fi consecvent; — a fi coerent; — a controla și a se controla permanent, a verifica; — a relua, reveni, regîndi.	— a opera distincții necesare corecte; — a fi împotriva vechiului, retrogradului, iraționalului; — a releva presupozițiile tacite ale unei poziții teoretice; — a justifica propria poziție teoretică și demersurile; — a respinge dezinteresul, inactivitatea;	— solicitarea efectuării unor discuții; — solicitarea precizării poziției teoretice.	— discutarea unor cazuri; — comentarea în scris a unui text care conține contradicții.
5. Formarea capacității de a-și decvare conștientă a comportamentului la cerințele sociale	— a înțelege semnificațiile relațiilor sociale; — a înțelege raportul drepturi-obligații; — a se forma capacitatea de autoobligare; — a se forma spiritul de răspundere; — a se forma premisele teoretice și convingerile necesare înfăptuirii unei atitudini adecvate, active responsabile combative; — a raporta just valorile personale la cele sociale; — a aprecia (constatativ, opțional, normativ); — a face judecăți de valoare și a le întemeia.	— a cunoaște și enunța natura, structura și funcțiile, relațiile economice, politice, juridice; — a cunoaște și enunța drepturile și obligațiile fiecărui cetățean; — a cunoaște și enunța sarcinile care decurg din documentele P.C.R., căile și mijloacele de îndeplinire a lor; — a cunoaște și enunța esența umanismului socialist.	— solicitarea evidențierii naturii relațiilor economico-politice, juridice; — solicitarea enunțării drepturilor și obligațiilor cetățenești și profesionale; — solicitarea unor detalii despre politica internă și externă a P.C.R.	— simularea unei situații sociale; — autoraportare la prevederile Programului P.C.R., a documentelor de partid; — corelarea principiilor politicii P.C.R. cu realizările practice; — punerea în fața unor alternative care să-i releve sistemul valoric.

va fi înlăturată, elevul însuși sprijinind acțiunile de atingere a obiectivelor.

Am dori să mai atragem atenția asupra unui aspect. Nu este cazul să se considere drept o nerealizare a pregătirii metodice a orei faptul că nu toate obiectivele ce vor fi urmărite în ora respectivă au fost integral operaționalizate. Multe dintre ele sînt dificil sau chiar imposibil de operaționalizat (în această situație se află, credem, cele mai importante dintre ele). Există cazuri în care o operaționalizare deplină ar fi cu totul forțată și ar duce nu la atingerea obiectivului, ci la nerealizarea lui. Spre exemplu, dacă alegem ca obiectiv „a refuza inactivitatea" și stabilim un set de activități (acțiuni) neobligatorii pe care elevul ar trebui să le săvîrșească din proprie inițiativă (în cazul în care s-a atins acest obiectiv), și dacă, de asemenea, îi informăm pe elevi, precum am recomandat, asupra scopului urmărit și a criteriilor îndeplinirii lui atunci le dăm acestora posibilitatea de a respinge în mod manifest, demonstrativ, inactivitatea și de a **simula activismul.** În felul acesta, însă, nu avem de-a face cu o activitate intern-motivată, ci cu una devenită mijloc pentru atingerea unor „obiective" subiective (cum ar fi: aprecierea pozitivă din partea profesorului, situarea pe o poziție cît mai înaltă în ierarhia microgrupului de elevi ș.a.). Dacă nu sesizăm riscul acesta pierdem posibilitatea de a ne da seama ce anume am testat (activismul autentic ca element în structura motivațională a personalității ori abilitatea punerii unor mijloace în slujba unui scop personal mărginit) și, firește, posibilitatea de a atinge realmente obiectivul ales.

Prin urmare, nu e bine să reducem cîmpul comportamentelor relevante pentru verificarea realizării obiectivelor; de asemenea, este util să nu le comunicăm elevilor lista completă a comportamentelor-test, spre a dispune de mijloace de control în privința autenticității îndeplinirii obiectivelor.

Pregătirea elevilor pentru înțelegerea proceselor tehnologice din industria chimică

Prof. CONSTANTIN MOTOC
directorul liceului de chimie industrială — Turnu Măgurele

PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE AL CHIMIEI îl realizez pe bază de experiment, punînd cu precădere accent pe acea latură a experimentului care are aplicabilitate în uzină, integrîndu-l în unele procese tehnologice de obținere a unor supbroduse sau produse finale din uzină. În acest scop, în laboratorul de chimie, elevii, sub conducerea mea, realizează produse chimice în microinstalații din sticlă și metal, simulează cu ajutorul unor microutilaje unele operații din industria chimică, modelează o schemă tehnologică etc., reușindu-se astfel îmbinarea studiului cu cercetarea propriu-zisă, cu procesul de obținere a bunurilor materiale, concomitent cu însușirea noțiunilor și fenomenelor, deductiv, redescoperind, cercetînd. În cadrul activităților practice la laboratorul de chimie aplicată unde lucrările se execută pe grupe de elevi a cîte 3—6 ore — profilul chimie industrială) se continuă, după cum este și firesc, aplicarea și fixarea noțiunilor și fenomenelor în mod fluent și mobil. În procesul însușirii cunoștințelor de chimie urmăresc și formarea de priceperi și deprinderi de obținere a unor produse chimice. Elevii construiesc, exploatează, întrețin instalațiile, analizează fluxul tehnologic în vederea realizării de instalații cît mai economice (cu mare eficiență), iar cu ajutorul analizelor fizico-chimice, ei fac investigații asupra proprietăților materiei prime, subproduselor produsului final (controlează fabricația). În activitatea de cerc, elevii au posibilitatea reală de a gîndi creator și de a aplica, de a verifica ideile în practică. Procedînd în acest mod se dezvoltă interesul pentru meseria de operator chimist sau laborant

* Din lucrarea pentru gradul I *Metode didactice utilizate în pregătirea elevilor pentru înțelegerea unor procese tehnologice din industria chimică.* Conducător științific: Lector univ. dr. Marieta Sava

în industria chimică, se formează unele abilităţi necesare muncii în uzină. Au fost studiate astfel: proprietăţile substanţelor solide, lichide şi gazoase, unele procese chimice, efectele energetice în reacţiile chimice, echilibrul chimic etc. şi s-au efectuat cu microutilaje, operaţiile de bază din chimie: mărunţirea, cernerea, încălzirea, răcirea, dizolvarea, amestecarea, concentrarea, filtrarea, uscarea, calcinarea, distilarea, rectificarea, extracţia etc., în contextul obţinerii unor subproduşi sau produşi finiţi.

LECŢIILE DE CHIMIE care vizează înţelegerea de către elevi a unor aspecte teoretice şi practice din cadrul proceselor tehnologice din industria chimică au fost concepute astfel încît, în mod unitar şi armonios, ei să fie introduşi în problematica specifică tehnologiilor şi tehnicilor de fabricaţie a unor bunuri materiale, în problematica unor operaţii, a unor analize de proces. La elaborarea proiectelor de tehnologie didactică am în vedere şi studierea conţinutului obiectelor de imediată interferenţă, a conţinutului programelor de instruire practică, dar în special cunoaşterea amănunţită atît a proceselor tehnologice la care ne referim în lecţie cît şi a unor probleme legate de exploatarea şi întreţinerea instalaţiilor, probleme de eficienţă economică, de personal etc. Înainte de a elabora proiectul de tehnologie didactică, am efectuat o testare a elevilor pentru a obţine informaţii despre nivelul de pregătire al fiecăruia în domeniul chimiei în general, dar şi în domeniul chimiei aplicate. La baza proiectului de tehnologie didactică, în acest caz, trebuie să stea învăţarea conceptelor pe baza aspectelor teoretice ale reacţiilor chimice care au loc în instalaţiile industriale. De pildă, la clasa a IX-a, la studierea reacţiei de neutralizare am discutat pe larg şi reacţiile dintre NH_3 şi HNO_3, NH_3 şi H_3PO_4, fapt ce mi-a permis extinderea spre obţinerea îngrăşămintelor chimice minerale cu azot şi cu azot şi fosfor, ca apoi în final să ajung la obţinerea îngrăşămintelor minerale cu azot, fosfor şi potasiu de diferite sorturi.

Am ales această extindere a reacţiei de neutralizare şi cu scopul pregătirii elevilor în profil (şcoala pregăteşte operatori chimişti pentru Combinatul de îngrăşăminte chimice din localitate). Pentru desfăşurarea activităţii am instalat din vreme la mesele de lucru din laborator biurete şi am pus la dispoziţia elevilor soluţii de NH_3; NaOH; HCl; H_2SO_4; H_3PO_4. Am cerut elevilor să toarne într-o biuretă soluţie de NH_3, iar în alta soluţie de NaOH şi în pahare erlenmayer soluţii de acizi şi două picături de indicator. Am indicat apoi elevilor ca din biuretă să adauge pe rînd în pahărele cu soluţii de acizi în care am pus şi indicator, picătură cu picătură soluţii din cele două soluţii de hidroxizi pînă cînd culoarea indicatorului se schimbă (virează) şi am cerut să se explice fenomenul. Elevii au răspuns corect la întrebare, deoarece în lecţia anterioară au fost discutate proprietăţile acizilor şi bazelor, inclusiv acţiunea lor asupra indicatorilor. Am cerut elevilor să scrie ecuaţiile reacţiilor chimice care au avut loc şi în ce mediu s-au format produşii în momentul schimbării culorii indicatorului. S-a introdus astfel noţiunea de „neutralizare". Am constatat că elevii scriu bine ecuaţiile reacţiilor chimice şi am stabilit că acizii au cedat atomul de hidrogen sub formă de proton (H^+), iar bazele l-au acceptat datorită existenţei în structura lor a cel puţin o pereche de electroni neparticipanţi. Am stabilit că în toate reacţiile dintre un acid şi o bază se produce transferul a cel puţin unui proton de la acid la bază, proces chimic esenţial pe baza căruia elevii au putut defini acizii şi bazele Brönsted.

Am trecut apoi la scrierea reacţiilor ionice în mediu pus, de pildă:

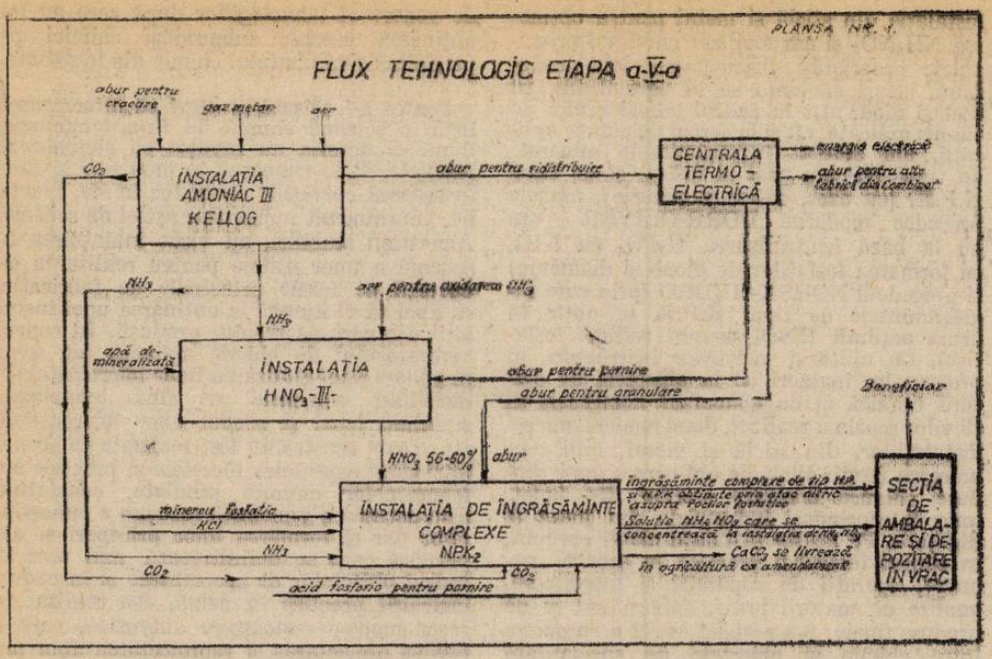
$$Cl^- + H_3O^+ + Na^+ + HO^- \rightarrow Cl^- + HOH + Na^+ + HOH$$

deducîndu-se că Cl^- şi Na^+ nu iau parte la reacţie şi că singura reacţie care are loc este:

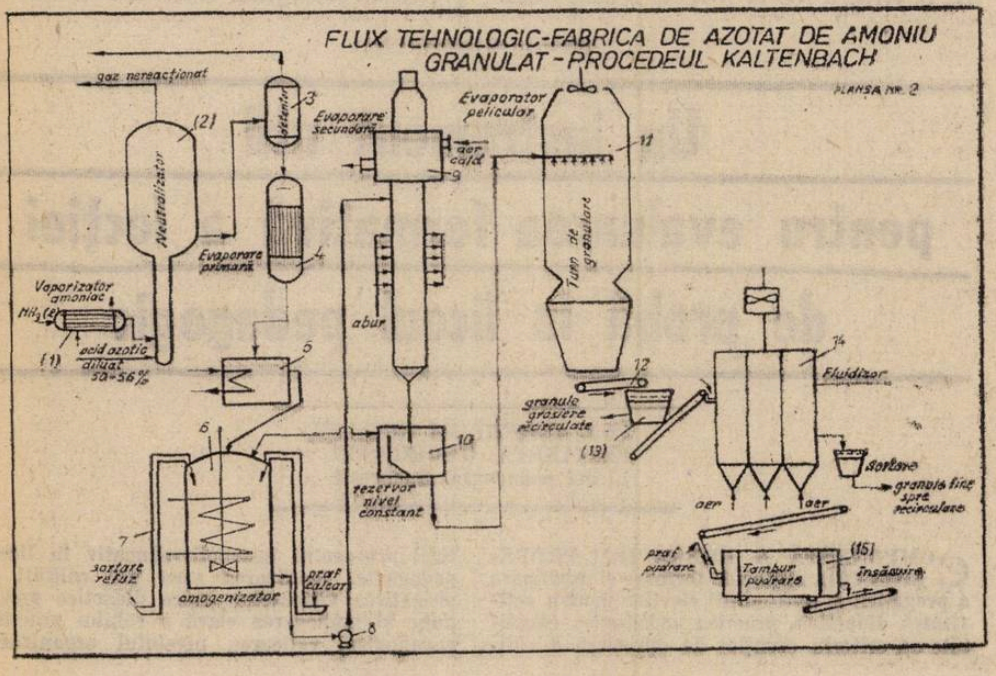
$$H_3O^+ + HO^- \rightarrow 2\,HOH$$

Am fixat că soluţiile acizilor cu care s-a lucrat conţin, ca singură componentă acidă ionul hidroniu (H_3O^+).

Deoarece NH_3 este un subprodus de bază la fabricarea îngrăşămintelor chimice minerale de tipul N.P.K. (cu azot, fosfor, şi potasiu), am subliniat că NH_3 este o bază mai tare decît apa şi că este un gaz foarte uşor solubil în apă. Am stabilit că în soluţia de amoniac o mare parte din moleculele NH_3 sînt dizolvate fizic iar o mică parte reacţionează cu apa, după ecuaţia: $HOH + NH_3 \rightarrow HO^- + NH_4^+$, unde apa se comportă ca un acid slab şi am comparat această ecuaţie, cu ecuaţia reacţiei dintre $HCl + HOH \rightarrow H_3O^+ + Cl^-$ care a avut loc la dizolvarea HCl în apă, stabilind că şi în acest caz apa se comportă ca o bază slabă. Am precizat că apa şi alte substanţe cu aceste proprietăţi se numesc amfotere şi că aşa-zisa „dizolvare" a acizilor în apă cît şi a NH_3 în apă, este un proces complex, în cursul căruia au loc reacţii chimice care în general sînt ionizări, urmate de solvatarea ionilor formaţi. Nu am omis faptul că aceste reacţii sînt din categoria reacţiilor cu transfer de protoni şi că pe parcursul studiului chimiei le vom mai întîlni. Am stabilit apoi că produşii de reacţie NH_4NO_3 şi fosfaţii de amoniu sînt substanţe ce pot fi utilizate şi ca îngrăşăminte chimice minerale, că ele se obţin şi pe platforma combinatului chimic, unde elevii au efectuat primele săptămîni de practică în producţie. În continuare am proiectat o planşă (nr. 1) reprezentînd fluxul tehnologic etapa a V-a (Combinatul de îngrăşeminte chimice din localitate) şi apoi planşa nr. 2 flux tehnologic fabrica de



NH_4NO_3 — granulat. Am stabilit cu elevii un aspect esențial și anume; la obținerea îngrășămintelor chimice de tipul azotat de amoniu și fosfați de amoniu principalele reacții chimice ce au loc în instalațiile industriale sînt de neutralizare. Pe baza cunoștințelor dobîndite în cadrul laboratorului de chimie aplicată unde am efectuat principalele operații din industria chimică, stabilesc cu elevii faptul că NH_4NO_3 — soluție poate fi concentrat prin evaporare. Am realizat operația în cadrul laboratorului de chimie aplicată cînd s-au obținut cristale de NH_4NO_3. În cadrul cercului de chimie aplicată am realizat o



instalație din sticlă și metal pentru obținerea NH_4NO_3 și am analizat cu elevii principalele proprietăți fizico-chimice ale produsului, cît și eficiența sa în agricultură. În același mod, atît în cadrul laboratorului de chimie aplicată, cît și la cercul de chimie aplicată, am studiat îngrășămintele minerale de tipul NP (cu azot și fosfor) și de tipul N.P.K. (cu azot, fosfor și potasiu), ambele procedee moderne DORR-OLIVER (care au la bază neutralizarea H_3PO_4 cu NH_3, cu formarea fosfaților de mono și diamoniu) și procedeul NORSK-HYDRO (prin care îngrășămintele de tipul K.P.R. se obțin în urma acțiunii HNO_3 asupra rolilor fosfatice). Cu ajutorul maiștrilor instructori, al profesorilor ingineri de la obiectele de cultură tehnică și cu concursul nemijlocit al elevilor școala a realizat, după modelul microinstalațiilor, din sticlă și metal, linii tehnologice (stații pilot) de obținere a unor produse chimice necesare școlilor din județ, unor întreprinderi industriale din județ și din țară. Pe aceste instalații elevii execută, în cadrul instruirii practice în școală, manevre, operații de reparații și întreținere, analize de materii prime, subproduse și de produse finale. S-a realizat astfel o apropiere între chimie și obiectele de specialitate (tehnologia chimică, exploatarea și întreținerea instalațiilor și utilajelor în industria chimică etc.), între instruirea teoretică și practică din școală și uzină, în vederea ridicării calității și eficienței în planul însușirii meseriei. Am avut în vedere și tratarea altor teme cum ar fi: „aplicarea legilor gazelor la reacțiile chimice în care intervin gaze", cînd am abordat trecerea SO_2 la SO_3, N_2 și H_2 în NH_3, a NO în NO_2 etc. și din punctul de vedere al tehnologiilor după care au loc obținerea acestor subproduși chimici pe platforma combinatului chimic din localitate.

Pentru a-i obișnui pe elevi să întocmească logic o schemă simplă de flux tehnologic, după ce aceștia au învățat să simbolizeze utilajele, să le cunoască în mod real și să-și însușească operațiile ce au loc în ele, reacțiile, am întocmit numeroase astfel de scheme. Algoritmii stabiliți, au vizat înlănțuirea în schemă a unor utilaje pentru realizarea de operații pe fazele principale de fabricație, ca apoi să se ajungă la obținerea unei instalații din care să rezulte produșii. În cadrul laboratorului de chimie aplicată am avut în vedere apoi realizarea unor microinstalații modelînd schemele de flux tehnologic, stabilind locul și scopul unor microutilaje etc. Toate acestea au fost realizate cu scopul înțelegerii aspectelor teoretice și practice ale fenomenelor chimice studiate, constatînd prin aceasta o temeinică însușire a cunoștințelor dar și formarea unor priceperi și deprinderi care se definitivează mai ușor în cadrul obiectelor de specialitate și în cadrul instruirii practice în uzină. S-a realizat în acest mod o cunoaștere autentică, care a permis proiectarea și reproiectarea unor microinstalații pentru obținerea unor produși, pentru realizarea unor operații și s-a constatat o aprofundare și o extindere a cunoștințelor. S-au format de asemenea „priceperi și deprinderi cu adevărat productive, deoarece s-a plecat de la exemplu viu, producția de bunuri materiale, viitorul loc de muncă al absolventului, experimentînd-cercetînd, abstractizînd și apoi din nou la aplicarea în practică a conceptelor consolidate și extinse.

Un instrument util pentru evaluarea formativă a lecției de probă în liceul pedagogic

Prof. ANGHELINA ISTRATE,
ELISABETA GEORGESCU
Liceul pedagogic, București

COMPONENTĂ A PREGĂTIRII PROFESIONALE, mijloc de formare și verificare a pregătirii și aptitudinii elevilor pentru activitatea didactică, practica pedagogică constituie un criteriu esențial de apreciere a calității procesului instructiv-educativ în liceul pedagogic. Realizarea unei noi calități în pregătirea viitoarelor cadre didactice presupune și înțelegerea clară a rolului practicii pedagogice, ridicarea nivelului organizării,

desfășurării și evaluării acesteia în acord cu exigențele concepției integrării, cu principalele direcții și caracteristici ale modernizării învățămîntului românesc.

NU INTENȚIONĂM SĂ DISCUTĂM aici rolul și vasta problematică a perfecționării practicii pedagogice în profesionalizarea viitorilor învățători și educatoare. Ne propunem doar să subliniem că, alături de celelalte componente ale subsistemului „practica pedagogică", **evaluarea lecțiilor de probă conduse sau observate de practicanți trebuie să se constituie ca element esențial în ansamblul strategiilor de perfecționare a acesteia,** servind în egală măsură îndrumătorilor practicii, cît și elevilor.

Conducerea științifică a procesului de formare a comportamentului didactic eficient, în conformitate cu obiectivele învățămîntului nostru, presupune, între altele, evaluarea lecției de probă și a celorlalte activități cu elevii, realizate în cadrul practicii pedagogice, în strînsă unitate cu celelalte componente ale demersului pedagogic implicat. Este evasiunanim acceptat faptul că, în perfecționarea sistemului de evaluare a lecției sînt necesari indicatori obiectivi, unitari, operativi și măsurabili, care să acopere obiectivele urmărite în formarea capacităților didactice.

Evaluarea lecției de probă este un proces dificil, generat de complexitatea aspectelor care trebuie luate în considerare într-un sistem unitar, aspecte care constituie componente ale capacităților didactice în formare. **Cum se realizează acest proces în practica școlară? Ce indicatori de evaluare se folosesc? Care este instrumentul de evaluare? În ce măsură sprijină acesta cerințele unei evaluări obiective, formative? etc.**

În practica școlară se utilizează următorul instrument de evaluare a lecției:

FIȘA DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ

ȘCOALA DE APLICAȚIE ..... PRACTICANT .....

Data	Obiectul și subiectul activității	Caracterizarea activității		Recomandări	Nota	Semnătura (învățătorului, educatoarei)
		Aspecte pozitive	Aspecte negative			

Completarea acestui instrument de evaluare în cursul unui număr considerabil de ani de îndrumare a practicii pedagogice și raportarea valorii acestuia la cerințele unei evaluări formative a generat o serie de probleme pe care ni le-am pus: conduce acesta la o apreciere **obiectivă,** completă, unitară? Servește suficient îndrumătorilor și coordonatorilor practicii pedagogice pentru **individualizarea acțiunii de formare a comportamentului** didactic eficient? Servește elevului practicant pentru **formarea comportamentului autoevaluativ** pe baza cunoașterii indicatorilor de evaluare și prin conștientizarea realizării lor pe plan individual? Completarea fișei e **operativă** pentru profesori în condițiile numărului de ore de practică pedagogică prevăzut pentru clasele a XI-a și a XII-a și ale respectării principiului folosirii intensive a acestora pentru susținerea lecțiilor de probă? Constituie fișele de practică pedagogică modele de evaluare pentru elevele practicante, repere pentru perfecționarea și autoperfecționarea activității lor viitoare de evaluare?

ÎN VEDEREA ASIGURĂRII UNEI BAZE științifice pentru acțiuni ameliorative, privind activitatea de evaluare a lecției de probă, în acord cu exigențele unei evaluări obiective, unitare, formative am întreprins o cercetare vizînd perfecționarea fișei de practică pedagogică. **Obiectivele cercetării,** în prima etapă, au privit: stabilirea indicatorilor consemnați în fișa de practică de către educatoare, învățători, profesori; determinarea frecvenței acestora; concordanța dintre indicatorii luați în considerație și sistemul de indicatori ce vizează structura unitară a lecției, complexitatea comportamentului didactic în formare; caracterul unitar, obiectiv al evaluării.

Pe temeiul investigațiilor întreprinse, în etapa a doua a cercetării s-a urmărit **elaborarea unei fișe de evaluare a lecțiilor observate și conduse de elevii practicanți.**

Pentru obținerea datelor necesare s-a efectuat analiza de conținut a 310 fișe de practică și s-a întocmit un tabel de frecvență a indicatorilor consemnați. Constatările făcute, cuantificate, prezentate în **anexa nr. 1** ne îngăduie să facem cîteva aprecieri asupra fișei considerate. Astfel, analizînd inventarul indicatorilor și frecvența consemnării lor, se constată că, deși priviți global, aceștia acoperă o arie **relativ largă,** totuși lista și structura lor este **incompletă** în raport cu obiectivele evaluării lecției de probă. De exemplu, nu sînt consemnați indicatorii sem-

nificativi în aprecierea lecției cum ar fi: capacitatea de a stabili obiectivele specifice lecției și de a subordona acestora întreaga organizare și desfășurare a ei; creativitatea în proiectarea și conducerea lecției; capacitatea de a folosi forme variate de lucru cu elevii; capacitatea de a organiza, îndruma și stimula activitatea de învățare a elevilor; preocuparea de a stimula dialogul elev-elev; capacitatea de evaluare permanentă.

La aceasta se poate adăuga că, după frecvența consemnării lor, indicatorii prevăzuți în fișă sînt **inegal reprezentați** în aprecierile făcute asupra lecțiilor. Este semnificativ faptul că în timp ce unii indicatori, cum sînt cei referitori la aparatul metodologic al lecției, conținutul lecției, activizarea elevilor și chiar unii de mai mică însemnătate pentru eficiența lecției — încadrarea în timp — se situează în centrul de referință al evaluatorilor, înregistrînd valori de frecvență între 112 și 250, alții cum sînt: caracterul practic-aplicativ al cunoștințelor; activitatea independentă, tratarea diferențiată, evaluarea randamentului școlar — deși se raportează la aspecte esențiale, cu rol hotărîtor în reușita actului pedagogic — rămîn în planul secundar al evaluărilor. Frecvența lor se înscrie între 22 și 82. În al doilea rînd, raportată la un număr inegal și cu un conținut diferit de indicatori, aprecierea lecției nu este **unitară, completă, obiectivă.** În realitate, se folosesc mult mai mulți indicatori, dar nu sînt consemnați în fișă, înscrierea lor nefiind operativă.

Așa cum este concepută, fișa de practică pedagogică lasă o prea mare libertate în stabilirea indicatorilor de evaluare, conducînd spre o apreciere pe baza impresiei globale cu dezavantajele cunoscute; nu orientează asupra indicatorilor de evaluare a lecției raportați la obiectivele instructiv-educative urmărite, ceea ce face ca aprecierea lecției să vizeze, de multe ori, numai unele aspecte, uneori nu cele esențiale, pierzîndu-se din vedere structura unitară, nivelul formării aptitudinii didactice. Ca urmare, oferă puține posibilități de cunoaștere a performanțelor realizate de propunători, raportate la fiecare indicator, în vederea organizării științifice a acțiunii de diferențiere a îndrumării acestora, pînă la individualizare.

FĂRĂ A APRECIA INSTRUMENTUL DE EVALUARE ca avînd valoare absolută (aceasta fiind dată și de competența profesională a celui care o face), considerăm totuși că elaborarea unei fișe de practică, cuprinzînd indicatori la care să se raporteze evaluarea lecției de probă, contribuie la sporirea obiectivității aprecierii, oferă informații concludente pentru cunoașterea evoluției fiecărui elev în funcție de fiecare indicator în vederea accentuării caracterului formativ al evaluării. În acest sens, pentru început, am elaborat o fișă de evaluare a lecției de probă, pe care o prezentăm în anexa 2, conținînd indicatori unitari, sintetici pentru aprecierea lecțiilor în cadrul practicii pedagogice. Fișa a fost concepută astfel încît să răspundă următoarelor cerințe, desprinse atît din funcțiile ce le îndeplinește, cît și din constatările făcute în folosirea celei precedente:

a) Să aibă o dublă funcționalitate: pe de o parte, ca instrument de evaluare unitară și cît mai obiectivă posibil a activităților didactice realizate în cadrul practicii pedagogice; pe de altă parte, ca ghid oferit celor angajați în această activitate pentru analiza științifică a actului pedagogic.

b) Să poată fi folosită atît de profesorii și învățătorii care îndrumă practica pedagogică a elevilor, cît și de elevii înșiși în analiza lecțiilor la care asistă și în autoanaliza lecțiilor pe care le susțin.

c) Să fie cuprinzătoare, în sensul de a acoperi aspectele esențiale ale actului pedagogic, nu numai desfășurarea lecției ci și activitatea de proiectare și pregătire a acesteia, precum și procesul de autoanaliză care o urmează în vederea ameliorării lecțiilor următoare. În această perspectivă au fost determinate patru grupe de indicatori, referitoare la: proiectarea lecției, desfășurarea ei, comportamentul practicantului, autoevaluarea lecției.

d) Să fie suficient de adaptabilă la natura specifică a activității didactice, la diferite clase și discipline.

Sub aceste aspecte se definește, dealtfel, funcția formativă a acesteia. Fișa poate fi folosită atît pentru aprecierea lecției sub toate aspectele, cît și pentru evaluarea modului în care sînt realizați doar unii indicatori. În acest sens, este necesar ca evaluatorul să precizeze codificat indicatorii urmăriți în aprecierea lecției.

În stabilirea indicatorilor ne-am confruntat cu dificultatea conturării lor în categorii exclusiv disjuncte — dificultate determinată de interacțiunea comportamentelor implicate în actul didactic — și am avut în vedere următoarele considerații: pe de o parte, conturarea unor indicatori reprezentativi, sintetici, cunoscînd că un număr prea mare de indicatori este dificil de urmărit; pe de altă parte, apreciind că lecția de probă este un exercițiu în vederea formării capacităților didactice, evaluarea acesteia trebuie raportată la indicatori considerați ca fiind necesari și suficienți; indicatorii să vizeze structura unitară a lecției. Se înțelege că lista indicatorilor și natura acestora pot fi variabile, ele adaptîndu-se obiectivelor perfecționării practicii pedagogice, stadiului de profesionalizare a elevilor practicanți, specificului disciplinei de învățămînt.

Deși evaluarea completă a lecției este operație complexă și dificil de realizat, ea se impune în cazul lecției de probă pentru cunoașterea multilaterală a pregătirii practicantului, pentru accentuarea caracterului uni-

Anexa nr. 1

NATURA ŞI FRECVENŢA INDICATORILOR CONSEMNAŢI ÎN FIŞELE ANALIZATE (310)

Nr. crt.	Indicatori	Nr. de fişă în care sînt consemnaţi	%
1	Elaborarea planului	44	14,2
2	Realizarea scopului	100	34
3	Conţinutul ştiinţific al cunoştinţelor	142	45,8
4	Metodologia specifică disciplinei de învăţămînt	250	80,6
5	Corelaţii interdisciplinare	24	7,7
6	Caracterul practic-aplicativ al cunoştinţelor	22	7
7	Valorificarea educativă a conţinutului	68	21,9
8	Respectarea principiilor didactice	56	18
9	Respectarea cerinţelor privind materialul didactic şi folosirea acestuia în lecţie	194	62,8
10	Folosirea metodelor moderne	82	26,4
11	Activizarea elevilor	222	71,6
12	Încadrarea în timp	112	36,1
13	Activitatea independentă	82	26,4
14	Tratarea diferenţiată	56	18
15	Supravegherea clasei, relaţia cu elevii, caracterul interesant, atractiv, atmosfera de lucru	60	19,3
16	Aprecierea randamentului şcolar	22	7
17	Aprecierea progreselor practicantului. Nivelul formării deprinderilor didactice	112	36,1

tar, obiectiv, formativ al evaluării (evaluare corectivă, ameliorativă). Nu concepem fişa ca pe un „Pat al lui Procust". De aceea am prevăzut spaţii care să permită completarea unor aspecte neprevăzute în fişă, dar semnificative pentru contextul psihopedagogic strict determinat. Notarea se face pentru fiecare indicator în parte conform scării de notare. Nota finală poate fi cea modală sau media aritmetică.

CONCLUZII

Concepută în spiritul teoriei indicatorizării (Paul Lazarsfeld, 1965), fişa prezentată îşi propune să contribuie la accentuarea caracterului formativ al evaluării. Tehnica de indicatorizare în evaluare nu rezolvă de la sine toate problemele. Ea introduce un element de raţionalitate în evaluare, ordine şi sistem, reducînd spaţiul subiectivităţii, care, în cazul fişei anterioare de practică pedagogică, este mult prea larg. Pe lîngă faptul că ea conferă aprecierilor emise asupra lecţiei o mai mare precizie, un grad sporit de obiectivitate, oferă posibilitatea cunoaşterii individualităţii şi evoluţiei practicantului (fişa indică nivelul realizării fiecărui indicator), pentru îndrumarea diferenţiată, individualizată a activităţii viitoare de pregătire practică. În acelaşi timp, favorizează formarea comportamentului autoevaluativ (prin cunoaşterea de către elevi a indicatorilor de evaluare şi prin conştientizarea realizării lor în fiecare situaţie dată). Acest aspect nu este deloc mai puţin important decît celelalte, dacă sîntem de acord, şi nu se poate să nu fim, cu ideea că „evaluatorul trebuie să dovedească o dublă competenţă: în specialitatea verificată şi în tehnica evaluării"[1]. Orice proces de formare pentru activitatea didactică presupune ca o componentă necesară cunoaşterea principiilor şi însuşirea tehnicilor de evaluare a actului pedagogic realizat[2].

Se înţelege că fişa elaborată este susceptibilă de îmbunătăţiri şi credem că experimentarea ei va conduce la ameliorarea acestui instrument necesar şi util pentru creşterea eficienţei activităţii de pregătire pedagogică, teoretică şi practică a învăţătorilor. Experimentarea fişei se află în curs de desfăşurare. În finalul etapei vom reveni cu referiri asupra rezultatelor obţinute.

[1] Ion T. Radu, *Evaluarea activităţii profesorului — componentă esenţială a muncii de control şi îndrumare a procesului de învăţămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1979, pag. 16.

[2] Idem, *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţămîntului*, E.D.P., Buc., 1981.

Anexa nr. 2

Data _____ Elev _____

Şcoala de aplicaţie _____ Prof. metodist _____

Clasa _____ Obiectul _____ Prof. de pedagogie _____

Tema _____ Învăţător _____

Grupa	INDICATORI	SCARA DE NOTARE									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I. Proiectarea lecţiei	1. Elaborarea planului şi pregătirea condiţiilor necesare desfăşurării lecţiei: — documentarea ştiinţifică şi metodică; — definirea obiectivelor; — corelaţia dintre obiective şi celelalte componente ale actului didactic; — exprimarea; aspectul estetic; — asigurarea mijloacelor de învăţământ; — organizarea colectivului etc.										
II. Desfăşurarea lecţiei	2. Orientarea politico-ideologică, valenţe educative										
	3. Conţinutul ştiinţific										
	4. Corelaţii intra şi interdisciplinare										
	5. Caracterul practic-aplicativ										
	6. Alegerea şi folosirea metodelor de predare—învăţare										
	7. Îmbinarea diferitelor forme de activitate (frontală, pe grupe, individuală, jocul etc.)										
	8. Integrarea mijloacelor de învăţământ										
	9. Crearea motivaţiei. Activizarea elevilor										
	10. Formarea deprinderilor de activitate independentă										
	11. Strategii de diferenţiere şi individualizare										
	12. Strategii de accentuare a caracterului formativ										
	13. Densitatea lecţiei										
	14. Evaluarea permanentă, formativă										
III. Comportamentul practicantului	15. Organizarea, îndrumarea, conducerea, controlarea activităţii de învăţare Dialogul elev-elev										
	16. Perseverenţă în realizarea obiectivelor										
	17. Creativitatea în conceperea şi conducerea lecţiei.										
	18. Conduita în relaţiile cu elevii. Limbajul (verbal, nonverbal). Ţinuta										
	19. Capacitatea stăpînirii de sine şi prezenţa de spirit										
IV. Autoevaluarea	20. Autoanaliza şi autoaprecierea obiectivă										

Adnotări speciale (aspecte privind contextul psihologic strict determinant; evoluţie; tact pedagogic etc). _____

_____

Recomandări: _____

_____

_____

NOTĂ _____

SEMNĂTURA EVALUATORULUI

_____

GHID PENTRU TINERELE CADRE DIDACTICE

Predarea şi învăţarea eficientă

sau cum se întemeiază „lucrul didactic bine — făcut" pe „proiectul didactic bine-gîndit"

Un „serial metodic" pentru tinerii educatori

II. CUM SE POT PRECIZA REPEDE ŞI CLAR OBIECTIVELE EDUCAŢIONALE ALE ACTIVITĂŢII DIDACTICE

„În tot ce întreprinzi, gîndeşte-te unde vei ajunge!"

Syrus — SENTENTIAE

REZUMATUL PRIMULUI „EPISOD"

În primul episod al „serialului" nostru arătasem că: există o metodă simplă, raţională de pregătire a activităţilor didactice astfel încît acestea să fie eficiente: **PROIECTAREA DIDACTICĂ (sau „design-ul instrucţional")** ● **Raţiunea de bază a proiectării didactice este următoarea: ORICE LUCRU-DIDACTIC-BINE-FĂCUT ESTE REZULTATUL UNUI PROIECT—DIDACTIC—BINE GÎNDIT** ● **Cel care vrea să proiecteze corect o activitate didactică trebuie să-şi pună (şi-să răspundă precis la) patru întrebări:** CE voi face?; CU CE voi face?; CUM voi face?; CUM VOI ŞTI dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut? ● **Răspunsurile la aceste întrebări constituie CELE PATRU ETAPE ALE PROIECTĂRII DIDACTICE: I. PRECIZAREA OBIECTIVELOR; II. ANALIZA RESURSELOR; III. PROIECTAREA STRATEGIEI; IV. PROIECTAREA METODOLOGIEI DE EVALUARE A EFICIENŢEI** ● **Pentru a realiza aceste etape sînt necesare DOUĂSPREZECE OPERAŢII SUCCESIVE** ● **În episodul al doilea se arată cum pot fi îndeplinite corect OPERAŢIILE DIN PRIMA ETAPĂ a proiectării didactice...**

2. 1. — De ce trebuie clarificate obiectivele educaţionale ale lecţiei?

„Fără obiective clare, întregul proces educativ este hazardat şi orb" — spunea recent un cunoscut psihopedagog.

Întrebaţi însă pe adepţii „educaţiei ca improvizaţie", cu 5—10 minute înainte de începerea activităţii didactice CE OBIECTIVE EDUCAŢIONALE URMĂRESC! — ne îndeamnă acelaşi psihopedagog — şi veţi obţine, de obicei, răspunsuri confuze, vagi sau discuţia va fi repede încheiată!

Într-adevăr, cei mai mulţi educatori-improvizatori nu „uită" să precizeze la începutul lecţiilor ce rezultate concrete va obţine realizînd-o; pur şi simplu, nu-şi pun această problemă, considerînd-o neesenţială. Totuşi...

PRECIZAREA CLARĂ A OBIECTIVELOR EDUCAŢIONALE ESTE CONDIŢIA FUNDAMENTALĂ A PROIECTĂRII CORECTE A LECŢIEI!

Mai mult.

DACĂ NU ȘTIE LIMPEDE, ÎNAINTE DE A ÎNCEPE LECȚIA, CU CE REZULTATE SE VA ÎNCHEIA EA, EDUCĂTORUL VA FI LIPSIT DE ORICE POSIBILITATE RAȚIONALĂ DE A O DESFĂȘURA CU SUCCES, DE A REALIZA O ACTIVITATE DIDACTICĂ EFICIENTĂ.

OBIECTIVELE ÎNVĂȚĂRII — căci despre ele este vorba — reprezintă schimbările pe care educatorul dorește să le producă, prin intermediul activității didactice în conștiința și conduita elevilor: un „produs finit", materializat într-o modificare de comportament. Altfel spus: CE VA ȘTI sau CE VA ȘTI SĂ FACĂ elevul la sfîrșitul activității didactice; adică O ÎNVĂȚARE în virtutea căreia, cel care învață, „știe" sau „știe să facă" ceva ce nu știa (sau nu știa să facă) înaintea activității didactice.

Prin urmare, rețineți:

CÎND PROIECTAȚI O LECȚIE, ÎNAINTE DE A FACE ORICE ALTCEVA, PRECIZAȚI-I LIMPEDE OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE

Aceasta este, așadar, prima operație de proiectare didactică riguroasă a lecției. Dar...

2. — În calea clarificării precise a obiectivelor educaționale ale lecției stau dificultăți diverse!

A — PRIMA CATEGORIE DE DIFICULTĂȚI practice ce se pun în calea educatorului care vrea să-și stabilească obiective clare ale lecțiilor sînt CONFUZIILE — care se strecoară cu ușurință peste tot. Iată-le pe cele tipice:

A.1. Confuzia dintre OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE CONCRETE (ce va ști sau ce va ști să facă elevul la sfîrșitul lecției) și CONȚINUTUL ÎNSTRUIRII (tema, subiectul lecției, informațiile etc.).

Exemplul tipic pentru acest tip de confuzie îl dă profesorul care gîndește și spune: „Scopul lecției este tema X...". Or, un obiectiv educațional trebuie să precizeze ce **urmări educative** (formative sau informative) va avea activitatea didactică asupra elevilor și nu exclusiv despre ce va trata ea.

A.2. Confuzia dintre OBIECTIVELE OPERAȚIONALE ALE LECȚIEI (rezultate precise, concrete, sigure ce vor fi obținute în urma lecției date) și FINALITĂȚILE sau SCOPURILE GENERALE ALE EDUCAȚIEI (întregul sistem de învățămînt sau o parte însemnată a acestuia).

Exemplul tipic pentru această confuzie îl furnizează cel care gîndește și face declarații de genul: „Prin această lecție se va dezvolta personalitatea (se va stimula creativitatea, se va întări caracterul, se vor forma gîndirea etc.) elevilor. Este evident că **într-o singură lecție** activitate didactică nu pot fi atinse obiective atît de mari, oricît de generoase ar fi intențiile, străduințele sau talentul unui singur profesor!

A.3. Confuzia dintre OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE (ce va ști sau nu va ști să facă elevul la sfîrșitul lecției) și EVENIMENTELE ÎNSTRUIRII (ce va face educatorul în timpul lecției).

Exemplul tipic pentru această confuzie îl furnizează formulările de genul: „Obiectivul meu în această lecție este să vorbesc convingător despre... X"; „Intenționez ca prin această lecție să-i mobilizez pe elevi pentru a face..." etc. Desigur, ceea ce face educatorul în lecție este important; dar în proiectul activității didactice acțiunile sale sînt mijloc pentru realizarea unor obiective (care precizează **ce vor învăța elevii**) și nu scop în sine. Tehnologia didactică exclude magistro-centrismul.

Rețineți, așadar, și aplicați consecvent în practică acest îndemn:

DACĂ VREȚI SĂ PROIECTAȚI LECȚII PE BAZA UNOR OBIECTIVE CLARE, ELIMINAȚI „DIN START" CONFUZIILE TIPICE DE MAI SUS!

De asemenea țineți seamă de adevărul următor, oricît ar părea de paradoxal:

B. „OBIECTIVUL EDUCAȚIONAL" NU ESTE... „SCOPUL LECȚIEI". Descoperi, în rîndul practicienilor se face auzită părerea că „proiectarea didactică" teoretizată de către specialiștii **tehnologiei educaționale** este o „reluare în alți termeni" a „planificării lecțiilor" — pe care o cunoaștem din pedagogia herbartiană. Totuși asemănările dintre „proiectul didactic bine gîndit" și „planul de lecție" sînt neesențiale în raport cu ceea ce le diferențiază.

Este adevărat, prima cerință a „planului de lecție" era stabilirea **scopului** acesteia, după cum și „proiectul didactic" cere celui care îl realizează ca, înainte de orice, să precizeze **obiectivele educaționale** ale activității proiectate.

Rețineți însă, încă o dată, titlul acestui paragraf. Iată două **exemple** care îi dovedesc adevărul:

Exemplul nr. 1. **Scopul lecției:** „În această lecție va fi stimulată creativitatea elevilor".

Este un exemplu tipic de formulare a scopului într-un „plan de lecție" clasic.

Exemplul nr. 2. **Obiectiv educațional:** „La sfîrșitul acestei activități didactice elevul trebuie să știe să construiască un aparat de radio cu tranzistori alegînd el însuși piesele din magazin după o schemă dată; aparatul va trebui să recepționeze corect programul a cel puțin cinci posturi emițătoare pe unde lungi și unde medii".

Urmăriți cu atenție tabloul de mai jos care cuprinde caracteristicile fundamentale ale celor două concepte des confundate și veți da mai multă crezare „adevărului paradoxal" formulat anterior:

„SCOPUL LECȚIEI" („în planul de lecție")	OBIECTIVUL EDUCAȚIONAL (în „proiectul didactic")
1. Se formula în termeni generali	Este definit în MODUL CEL MAI CONCRET CU PUTINȚĂ!
2. Era definit vag	Este stabilit în MODUL CEL MAI EXACT CU PUTINȚĂ!
3. Era o intenție echivocă, ambiguă.	Este un REZULTAT SCONTAT RIGUROS
4. Nu trebuia neapărat realizat într-o singură lecție sau într-un timp determinat	Trebuia ÎNDEPLINIT ÎNTEGRAL ÎN TIMPUL AFECTAT UNEI LECȚII SAU SECVENȚE DIDACTICE
5. Nu era utilizat pentru a evalua eficiența și calitatea lecției	Servește EVALUĂRII RIGUROASE A EFICIENȚEI ȘI CALITĂȚII DIDACTICE A LECȚIEI LA SFÎRȘITUL ACESTEIA

Prin urmare, întrucît analogia dintre „scopul lecției" și „obiectivul educațional" nu poate fi decît, cel mult, teoretică, nu există nici un motiv pentru a o „transpune" în practică formulînd lecțiilor noastre „obiective educaționale" generale, vagi, echivoce și imposibil de realizat în timpul avut la dispoziție.

C. A treia dificultate care se ridică în calea celui care trebuie să-și formuleze obiective educative clare este întru totul de ordin practic.

Ar fi de dorit ca educatorul să găsească deja precizate obiectivele fiecărei secvențe de instruire pe care o desfășoară în **programa școlară**. Dar aceasta din urmă stabilește fie numai **conținuturile** (ceea ce favorizează producerea confuziei A_1), fie **obiectivele prea generale** (ceea ce favorizează confuzia A_2). Prin urmare educatorul se va afla în situația de a trece „printre Schyla și Charybda" prezidîndu-și el însuși obiectivele fiecărei lecții. Totuși și această „aventură" nu este singur: va putea să-și îndeplinească cu succes misiunea didactică apelînd la două dintre „instrumentele" tehnologiei educaționale:

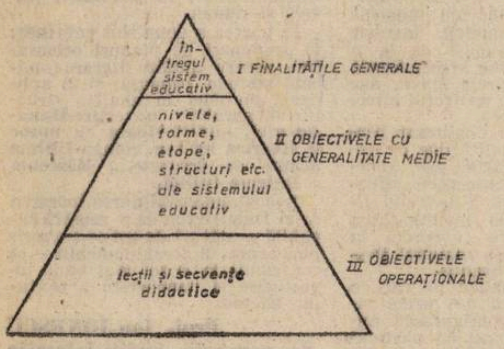
● Primul instrument — este un fel de „busolă" întrucît îl poate ajuta pe proiectant să se orienteze în alegerea direcției corecte în care trebuie să „țintească" fiecare lecție desfășurată: ierarhia obiectivelor educaționale.

● Al doilea instrument este o „tehnică", întrucît îl poate ajuta pe educator să ajungă repede și sigur la o formulare riguroasă a obiectivelor țintite prin lecție: procedura de operaționalizare.

3. — Cum poate fi utilizată ierarhia obiectivelor educaționale pentru stabilirea „direcției de mers" a procesului didactic

Un proces de învățămînt este un fel de „ocean", de acțiuni didactice. Orice educator rațional își pune cu îndreptățire o serie de întrebări: Presupunînd că am precizat suficient obiectivele acestei lecții, totuși la ce servește îndeplinirea lor?; Ce este dincolo de obiectivele imediate ale lecției: Încotro se îndreaptă ansamblul procesului de instruire și cum mă pot înscrie pe direcția cea mai bună?; Ce rezultate se scontează la sfîrșitul ÎNTREGULUI proces de învățămînt și cum poate contribui această lecție și următoarea pe care le voi desfășura la obținerea acelor rezultate ș.a.

Specialiștii au întocmit inventare și clasificări (ce s-au dorit complete) ale obiectivelor pe care sistemele educaționale ar trebui să le atingă. În mod deosebit s-au impus atenției „taxonomia obiectivelor educaționale" realizată de către B.S. Bloom și colaboratorii săi, pentru domeniile: cognitiv, afectiv și psihomotor. Entuziaștii au recomandat-o adesea călduros practicienilor. Dar este vorba de o taxonomie a „obiectivelor educaționale... americane", și în ciuda calităților sale intrinseci nu poate fi utilizată, fără riscuri, de către alte sisteme educaționale. Se poate reține însă, cu valoare de instrument, „logica internă" a taxonomiei lui Bloom. Conform sistematizării lor acceptate unanim de către specialiști, orice acțiune organizată rațional se desfășoară într-un cadru de cerințe și obiective organizate ierarhic în „trei trepte":



1. FINALITĂȚI GENERALE

Exemple: „Dezvoltarea multilaterală a personalității" (ideal-educațional); binele—frumosul—adevărul (valorile umane externe); creativitatea, gîndirea, construirea de sine ș.a. (scopul de dezvoltare plenară a ființei umane).

Aceste obiective educaționale au maximum de generalitate și abstractizare posibile. Ele sînt realizabile numai de către toți educatorii (profesioniști și neprofesioniști) care desfășoară activitatea educativă într-un sistem educativ. Aceste obiective **nu pot fi stabilite ca scopuri ale unei lecții particulare**, dar dau orientarea de perspectivă îndepărtată a acestora. Realizarea lor apare ca o rezultantă a realizării tuturor obiectivelor de generalitate medie și operaționale.

2. OBIECTIVELE DE GENERALITATE MEDIE

Exemple: „Formarea de ingineri" (obiectivul tuturor institutelor politehnice din R.S. România); „formarea de profesori" (obiectivul tuturor institutiilor de învățămînt superior cu profil pedagogic); „formarea culturii generale la tînăra generație" (obiectivul tuturor școlilor generale din sistemul de învățămînt).

Aceste obiective educaționale privesc forme, nivele, profile și structuri de învățămînt și educație întregi. Ele nu sînt direct realizabile de către fiecare educator în parte. Apar însă ca o rezultantă a acțiunii tuturor educatorilor care acționează în compartimentul respectiv al sistemului.

Obiectivele cu generalitate medie dau orientarea de perspectivă apropiată a acțiunilor didactice concrete (lecții, alte activități didactice desfășurate de ducător).

3. OBIECTIVELE OPERAȚIONALE

Exemplu: „Fiind dată o ecuație algebrică liniară cu o necunoscută, elevul trebuie s-o rezolve aflînd necunoscuta, fără ajutorul referințelor, a tabelelor sau dispozitivelor de calcul" (obiectiv operațional al lecției nr... de algebră, clasa...)

Obiectivele operaționale sînt „cărămizile" cu care se construiește întregul sistem educativ, orientat „în imediata apropiere" de obiectivele cu generalitate medie și „în perspectivă mai îndepărtată" de finalitățile generale ale sistemului educativ.

Rețineți:

PRECIZAREA OBIECTIVELOR OPERAȚIONALE ALE LECȚIEI TREBUIE SĂ RĂSPUNDĂ NU NUMAI UNOR EXIGENȚE „INTERNE" DE RIGUROZITATE; ESTE NECESAR CA EA SĂ FIE ÎN CONSENS CU ORIENTAREA FINALĂ GENERALĂ A EDUCAȚIEI ȘI CU OBIECTIVELE STRUCTURII EDUCAȚIONALE ÎN CARE SE DESFĂȘOARĂ ACTIVITATEA DIDACTICĂ.

Pentru aceasta:

I. DEFINIȚI OBIECTIVUL OPERAȚIONAL AL LECȚIEI!
II. VERIFICAȚI DACĂ DEFINIȚIA ESTE ÎN CONSENS CU OBIECTIVELE ȘCOLII (NIVELULUI, FORMEI DE ÎNVĂȚĂMÎNT)!
III. VERIFICAȚI DACĂ DEFINIȚIA CORESPUNDE FINALITĂȚILOR GENERALE ALE SISTEMULUI DE EDUCAȚIE (IDEAL EDUCAȚIONAL, VALORI UMANE etc.)!
IV. DACĂ AȚI GĂSIT NECONCORDANȚE LA I SAU II, REDEFINIȚI OBIECTIVUL OPERAȚIONAL AL LECȚIEI!

Pentru a putea face acești „pași" în mod corect este necesară cunoașterea unor proceduri speciale: „tehnicile de operaționalizare a obiectivelor educaționale"

4. — Cum pot fi utilizate „tehnicile de operaționalizare" a obiectivelor educaționale

În ajutorul practicianului care dorește să realizeze „proiecte didactice corecte" pentru a putea realiza „activități didactice eficiente" atunci cînd programele de învățămînt nu formulează obiective educaționale clare au venit specialiștii, creînd mai multe variante de „tehnici de operaționalizare" a obiectivelor educaționale. Ele sînt, de fapt, PROCEDURI DE PRECIZARE CLARĂ a obiectivelor activităților didactice.

Propunem cititorilor două asemenea proceduri împreună cu felul în care pot fi utilizate, lăsîndu-i să aleagă varianta cea mai convenabilă.

● **PROCEDURA LUI MAGER**

Această procedură solicită celui care proiectează activități didactice să facă, succesiv, „trei pași":

1. **Identificați PERFORMANȚA FINALĂ** pe care instruirea încearcă să o realizeze.
2. **Descrieți CONDIȚIA ESENȚIALĂ** în care ar trebui să se producă respectivul comportament.
3. **Descrieți NIVELUL DE PERFECȚIONARE A PERFORMANȚEI** necesar pentru ca ea să fie acceptabilă.

Exemplificare

1. PERFORMANȚA	1. Elevul trebuie **să poată rezolva o problemă aflînd necunoscuta**
2. CONDIȚIA	2. **fără ajutorul tabelelor** și dispozitivelor de calcul
3. NIVELUL PERFORMANȚEI	3. dacă îi este dat un set de zece ecuații algebrice liniare cu o necunoscută

● **PROCEDURA LUI LANDSHEERE**

Conform acestei proceduri, formularea obiectivului operațional trebuie să cuprindă cinci indicații precise pentru a fi completă:

1. CINE va produce comportamentul dorit?
2. Ce COMPORTAMENT observabil va dovedi că obiectivul este atins?
3. Care va fi produsul acestui comportament (PERFORMANȚA)?
4. În ce CONDIȚII trebuie să aibă loc comportamentul?
5. Pe temeiul căror CRITERII ajungem la concluzia că produsul este satisfăcător?

Exemplificare

1. SUBIECTUL	1. Elevul
2. COMPORTAMENTUL	2. trebuie să știe să construiască
3. PERFORMANȚA	3. un aparat de radio cu tranzistori
4. RESTRICȚIILE LA COMPORTAMENT	4. alegînd el însuși piesele din magazin după schema dată;
5. RESTRICȚIILE LA PERFORMANȚĂ	5. aparatul trebuie să recepționeze programul a cel puțin cinci posturi emițătoare pe unde medii și lungi.

Cele două „proceduri" de mai sus par... scolastice, întrucît seamănă cu mnemotehnicile cultivate de acei „patres eclesiae" din evul mediu. Dar aparențele înșeală. Procedurile de mai sus nu conțin exigențe gramaticale, ci mintale. Ele obligă pe cel care proiectează activități didactice să gîndească precis și îl ajută să elimine orice ambiguitate. În acest fel educatorul va putea vedea limpede... sfîrșitul activității.

Dar cum se ajunge acolo în modul cel mai eficient?

(Va urma)

Conf. dr. IOAN JINGA
Dr. ION NEGREȚ

Metodologia structurilor narative

APĂRUTĂ RECENT în Editura didactică și pedagogică, lucrarea **Metodologia structurilor narative** de Ana Dumitrescu se înscrie pe linia eforturilor de descoperire a unor noi posibilități de îmbunătățire de a metodologiei moderne de predare a limbii și literaturii române și a dorinței firești de a pune la îndemîna celor interesați o metodă de observare și investigare a structurilor narative. Adresîndu-se deopotrivă profesorilor, elevilor și studenților, noua lucrare propune o metodă de lucru căreia aplicațiile practice îi subliniază utilitatea.

Lucrarea este structurată în două părți și se termină cu o bibliografie selectivă. În prima parte autoarea se oprește asupra unor probleme legate de **rolul literaturii în școală**, evidențiază importanța lecturii („act de creație") și a analizei literare care înseamnă „descoperire, înțelegere, pătrundere a universului creat în operă, intuiție a operei ca întreg."

După ce definește opera literară ca o „structură abstractă" care trebuie să fie descifrată și tradusă (Tz. Todorov), autoarea abordează problemele realității și ficțiunii, cu referiri pertinente la Rebreanu, Stancu, Preda, Creangă, Slavici etc.

Capitolul **Timp și spațiu epic** pune în lumină ideea că timpul operelor epice este foarte diferit, iar între timpul faptelor (obiectiv) și cel al povestirii (subiectiv) există mari deosebiri. Afirmațiile sînt susținute cu exemplificări din scriitorii mai sus citați.

În capitolul **Compoziție-plan**, autoarea afirmă că arta compozițională constituie un moment de seamă în analiză, întrucît ea prezintă deosebiri de la o operă la alta, fiind strîns legată de formula și specia epică, dar și de felul în care scriitorul interpretează realitatea.

După capitolul consacrat personajului și modalităților de caracterizare a acestuia este abordată problema observării stilistice și lingvistice a textului literar, arătîndu-se însemnătatea ei prin aplicație concretă la capitolul **Iarbă** din romanul **Desculț** de Zaharia Stancu.

Metoda de analiză pe care o propune autoarea are următoarele etape: a) configurarea ansamblului structural cu particularitățile sale compoziționale (viziunea scriitorului, formula epică, temă, mesaj, spațiu, timp, compoziție, planuri); b) selectarea unor fragmente semnificative și c) comentarea analitică a fragmentelor prin raportarea permanentă la întreg (observarea personajelor, a raporturilor dintre ele, tehnica artistică, expresia artistică, observații cu caracter general privind opera).

Prima parte se încheie cu cîteva recomandări privind aplicarea metodei la povestire, nuvelă și roman.

În partea a doua sînt cuprinse: 1) propuneri de planuri orientative pentru analize literare (aplicînd metoda propusă) și 2) aplicarea metodei în analiza structurilor narative: povestire-**Hanu-Ancuței**, nuvelă-**Moara cu noroc** și **Moartea lui Ipu**, roman-**Ultima noapte de dragoste...**, **Răscoala** și **Enigma Otiliei**.

Recomandăm călduros lucrarea Anei Dumitrescu ca o reușită capabilă — alături de tot ce s-a scris pînă acum în acest domeniu — să contribuie la o tot mai bună investigare și cunoaștere a textului literar.

Prof. Ion IONESCU
Șc. generală Sudiți-Ialomița

PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

Probleme ale metodologiei de lucru în activitățile de perfecționare a cadrelor didactice

Conf. dr. ION T. RADU
Universitatea București

1. ÎN CONDIȚIILE CREATE prin definirea cadrului instituțional și organizatoric al activității de perfecționare a personalului didactic, prin determinarea obiectivelor și conținuturilor acesteia, concretizate în programele adoptate, **eficiența întregii activități în acest domeniu depinde,** în însemnată măsură, **de modul în care sînt folosite aceste mijloace și de metodologia de lucru aplicată.** Ca etapă a procesului continuu de formare a personalului didactic, desfășurată pe tot parcursul exercitării profesiunii, **acțiunea de perfecționare a pregătirii profesionale este în esență un proces didactic** și, în consecință, se realizează în concordanță cu legitățile generale și cu principiile proprii acestuia. Totodată, însă, trebuie subliniat un fapt, dealtfel unanim acceptat, că activitățile de această natură se cer realizate, din considerente asupra cărora nu este necesar să insistăm, în modalități **specifice.**

Perfecționarea pregătirii profesionale este în multe privințe un proces educațional diferit de cel care se desfășoară cu elevii și chiar cu studenții. Problemele metodologiei didactice, în general, nu pot fi abordate fără să se țină seama de cei cărora se adresează. Avem în vedere, în primul rînd, faptul că asemenea activități se desfășoară cu adulți care se disting printr-o mai mare capacitate de înțelegere, cu oameni formați, avînd o anumită „încărcătură de experiență" în profesie și care participă la aceste forme de pregătire pentru a înțelege mai bine și a-și îmbogăți experiența acumulată, prin confruntarea a „ceea ce știu" și „fac" cu achizițiile cele mai noi ale științei — cel puțin în domeniul specialității lor, al teoriei și practicii didactice. Mai poate fi amintit și faptul că, deși scopul urmărit prin activitățile de perfecționare este cel comun întregului proces de formare, adică obținerea competenței necesare pentru o activitate profesională rodnică, ele se caracterizează și prin cerința **aplicării imediate** în practica școlară a celor învățate.

2. ÎN LUMINA CONSIDERAȚIILOR DE MAI SUS, ne propunem examinarea cîtorva probleme ale metodologiei de lucru în activitățile de perfecționare. Chiar dacă unele din acestea sînt valabile pentru oricare din specialitățile în care se realizează formarea personalului didactic, ele **vizează cu deosebire activitățile de pregătire pedagogică a acestuia.**

În abordarea problemelor considerate și pentru definirea coordonatelor metodologice ale acestei activități considerăm util să avem în vedere unele **constatări ce se pot desprinde din experiența de pînă acum.** În primul rînd, reține atenția faptul că, în condițiile realizării activității de perfecționare de către aceleași cadre didactice care lucrează cu studenții, respectiv cu elevii liceelor pedagogice, în multe cazuri se manifestă tendința de a fi adoptate nu numai conținutul realizat cu aceștia, ci și metodele de lucru. În al doilea rînd, **caracterul de multe ori sporadic și deci nesatisfăcător al studiului individual al celor cuprinși la cursuri de perfecționare,** îndeamnă — iar uneori obli-

gă — pe cei ce desfășoară aceste activități, pentru transmiterea informației ce trebuie asimilată, la folosirea cu precădere a metodelor expozitive. Așa se face că în prezent, **în realizarea cursurilor de perfecționare sîntem prea mult tributari modalităților expozitive,** activitățile desfășurîndu-se de cele mai multe ori într-o manieră uniformă, în care formatorul predă, expune, iar ceilalți ascultă. În fine, chiar și atunci cînd se recurge la metode active, care favorizează participarea efectivă a cursanților, acestea prilejuiesc de multe ori numai reproducerea celor asimilate, descrierea unor fenomene sau experiențe de muncă și mai puțin au caracter demonstrativ, de activitate efectivă pentru însușirea unor tehnici de lucru despre care se discută. Or, o autentică promovare a modalităților participative în activitatea didactică presupune, în ultimă analiză, **crearea unor situații de învățare în care cei ce se pregătesc să poată completa, aprofunda și eventual corecta ceea ce au asimilat prin studiu, să valorifice propria experiență, să conceptualizeze modalitățile de lucru cu elevii, care și-au dovedit eficiența** ș.a.m.d.

3. PORNIND DE LA CERINȚA ÎNDREPTĂȚITĂ de a conferi activităților din cadrul cursurilor de perfecționare un caracter participativ mai accentuat, adecvat procesului de instruire a adulților, ne-am conturat un **model de lucru,** realizat în parte, ale cărui elemente vizează: a) stabilirea căilor celor mai potrivite pentru a asigura însușirea de către participanți a temelor prevăzute în programa de pedagogie-psihologie; b) adoptarea metodelor și procedeelor menite să stimuleze participarea cursanților în activitățile de predare-asimilare a informației; c) introducerea unor forme variate de lucru în activitățile de seminar și d) realizarea unor activități practice pentru deprinderea unor comportamente de lucru, însușirea unor tehnici în desfășurarea activității școlare.

În determinarea strategiei stabilite s-a impus să se țină seama de unele circumstanțe ale desfășurării acțiunilor de perfecționare, care se constituie ca premise ale acestora. Ele pot fi sintetizate referindu-ne la cîteva aspecte. Primul dintre acestea îl constituie structura planului de învățămînt pentru sesiunile de activități colective, potrivit căruia din cele 36 ore de pedagogie, 22 ore sînt consacrate cursurilor, iar 14 ore pentru activități de seminar, lucrări practice, dezbateri etc. Această distribuire a orelor favorizează promovarea în desfășurarea activităților a formelor de lucru care fac din cursanți participanți la propria lor formare. Al doilea aspect ce trebuie luat în considerare este desfășurarea acestor sesiuni numai în perioadele de vacanță școlară, fapt ce limitează posibilitatea realizării unor activități demonstrative în condițiile obișnuite de lucru cu elevii, impunînd adoptarea altor tehnici demonstrative, adecvate unor astfel de situații.

Poate fi adăugat și un aspect corelat cu motivația care susține efortul participanților la activitățile de perfecționare. Constatarea noastră este aceea că profesorii care urmează cursuri de reciclare manifestă mai mult interes pentru activitățile de seminar, pentru demonstrații, solicitînd chiar cu insistență **angajarea lor în acțiuni practice de însușire a unor tehnici de lucru.** În schimb, cei care frecventează cursuri de pregătire în vederea examenului de definitivare sau pentru obținerea gradului II, în perspectiva cerințelor acestor examene, privesc cu mai mult interes cursurile prin care sînt ajutați să înțeleagă și să asimileze informația care constituie obiectivul verificării lor la examen. **Prin urmare, natura și conținutul examenului direcționează motivația și interesul cursanților pentru un gen de activități sau altul.**

Nu a fost ignorat, în definirea strategiei urmate, nici faptul că în sesiunile de activități nu poate fi realizată în întregime programa de perfecționare, ceea ce implică **o selectare a temelor pe anumite criterii.**

4. ANALIZA CONȚINUTULUI PROGRAMEI DE PEDAGOGIE-PSIHOLOGIE, atît pentru definitivarea în învățămînt, cît și pentru reciclare și gradul II, — considerația ce o facem avînd un caracter general și fiind valabilă și pentru alte discipline — ne-a **condus la stabilirea a două categorii de teme:** unele ce se impun a fi tratate fie la curs, fie dezbătute la seminarii, deci de inclus în tematica sesiunilor activităților colective; altele, care pot rămîne numai pe seama studiului individual. Am pornit de la ideea că atît în activitatea cu studenții, cît mai ales în acțiunile de perfecționare **nu este de mare folos să fie tratate probleme pe care participanții le pot găsi în curs sau în alte materiale de informare ce le au la dispoziție.** Expunerile trebuie limitate la problemele noi, la prezentarea unor subiecte de sinteză, la explicarea unor fenomene care trebuie mai bine înțelese, fără să se substituie studierii personale a surselor de informare. De aceea, **criteriile de departajare se referă la elementele de noutate pe care conțin, gradul de dificultate a problemelor, valoarea operațională a conținutului lor pentru activitatea didactică, posibilitățile de informare ale profesorilor.**

A doua operație constă în **desprinderea din tematici a problemelor ce urmează să fie tratate la curs și a celor ce constituie obiectul activității în seminar.** În subgrupa temelor de seminar, cele mai multe sînt referitoare la diferite elemente de tehnologie didactică, fără însă a limita conținutul seminariilor numai la probleme de didactică. Există și subiecte ce se impun a fi tratate atît la cursuri cît și în seminarii.

Dacă ne referim la programă de reciclare și de gradul II, de exemplu, se obține următorul tablou de ordonare a subiectelor pe forme de activitate, în concordanță cu planul de învățămînt pentru stagiile colective:

A. TEME DE CURS — (14 ore): 1) Caracteristicile dominante ale societății contemporane și educația. Tendințe și orientări noi în teoria și practica pedagogică contemporană; 2) Probleme actuale și de perspectivă ale învățămîntului românesc; 3) Educația permanentă și pregătirea elevilor pentru audoeducație; 4) Implicații pedagogice ale teoriilor învățării; 5) Modernizarea tehnologiei didactice; 6) Evaluarea randamentului școlar; 7) Psihologia socială a grupurilor școlare.

B. TEME PENTRU SEMINAR — (12 ore). Patru din acestea sînt prevăzute numai pentru seminar: 1) Dezvoltarea creativității elevilor prin mijloace specifice disciplinei predate; 2) Îmbunătățirea rezultatelor școlare și combaterea insuccesului școlar. Modalități de diferențiere a instruirii; 3) Orientarea școlară și profesională; 4) Educația politico-patriotică și moral-civică a elevilor; activitatea educativă a organizațiilor de copii și tineret. Alte două teme fac parte din capitolele tratate în curs: 5) Modernizarea tehnologiei didactice; relația obiective pedagogice — conținuturi — metode și mijloace; 6) Tehnici de perfecționare a măsurării și aprecierii rezultatelor școlare

C. TEME NUMAI PETRU STUDIUL INDIVIDUAL: 1) Dezvoltarea multilaterală a personalității — finalitate a educației comuniste; 2) Modernizarea conținutului învățămîntului; 3) Conducerea școlii; 4) Cercetarea pedagogică.

Considerăm oportun să precizăm că structura înfățișată nu se prezintă ca un program model, conceperea lui fiind dependentă și de opțiunile participanților la un program de perfecționare — formatori și cursanți.

5. UN ASPECT IMPORTANT AL EFICIENȚEI ACTIVITĂȚILOR DE PERFECȚIONARE: (cursuri, seminarii, lucrări practice etc.) este acela al **metodelor întrebuințate** în realizarea acestora. Opțiunea pentru unele metode sau altele, ca și modalitatea de folosire a lor sînt, adeseori, hotărîtoare pentru eficiența unui program de instruire. Așa se explică interesul deosebit acordat relevării virtuților unor metode și sublinierii slăbiciunilor altora.

Pentru adoptarea metodelor celor mai adecvate fiecărei situații de învățare, considerăm util să subliniem că este dificil de realizat și, în orice caz, otdeauna discutabilă, o ierarhizare a diverselor metode sau grupe de metode (expozitive, euristice, demonstrative, active, participative etc.) oricare ar fi clasificarea urmată. Experiența arată că **opțiunea pentru anumite metode trebuie să se întemeieze** nu atît și nici măcar în primul rînd pe valențele intrinseci pe care fiecare din ele le au, cît mai ales **pe concordanța lor cu scopurile urmărite în activitatea considerată.** Una și aceeași metodă — clasică sau modernă — poate fi folositoare în realizarea unor obiective și de slabă eficiență față de altele.

Din perspectiva scopurilor acțiunilor de perfecționare, îndemnul ce se face insistent, **în lumina orientărilor didacticii moderne, este de promovare a metodelor participative.** Ele răspund mai bine obiectivelor învățămîntului din vremea noastră, de formare a omului cu disponibilități de instruire continuă și, în același timp, sînt mai adecvate activității de instruire a adulților. Acestea favorizează înțelegerea mai bună a tezelor și principiilor pedagogice ce trebuie urmate, influențează mai puternic formarea atitudinii favorabile introducerii inovațiilor în practica școlară, a capacității de a aprecia obiectiv ceea ce fac și rezultatele obținute și de a găsi căile potrivite de ameliorare a acestora. Cu alte cuvinte, metodele din această categorie îi ajută pe cursanți să transforme ceea ce învață și ceea ce fac în „experiență acumulată".

Preocuparea de a conferi o eficiență mai ridicată acțiunilor de perfecționare, prin alegerea și folosirea metodelor de lucru, privește în primul rînd **desfășurarea cursurilor.** Fără îndoială că în realizarea acestora nu ne putem dispensa de metode expozitive, utile și chiar indispensabile în tratarea unor teme. Avem, însă, în vedere folosirea acestora astfel încît să le sporească considerabil eficiența. Se știe că, în primul rînd, ele nu oferă posibilitatea de a cunoaște în ce măsură mesajele sînt receptate de auditor și gradul de înțelegere, și nici de a sesiza la timp eventuale lacune ori interpretări eronate. De aceea, folosirea unor procedee menite să atenueze aceste slăbiciuni își dovedește utilitatea. Cîteva din acestea, pot fi enunțate, fără a fi descrise detaliat:

— expunerea sintetică a ideilor și ilustrarea lor prin cît mai variate fapte și situații din activitatea școlară, ceea ce înseamnă renunțarea la tehnica raționamentului demonstrativ și **adoptarea modelului de prezentare a tezelor îmbogățite cu exemple concrete,** mult mai eficace pentru înțelegerea fenomenelor explicate;

— accentuarea și revenirea asupra ideilor de bază, a problemelor esențiale, a punctelor cheie ale temei tratate;

— alternarea expunerii cu secvențe de dialog frontal, mai ales în probleme în care erorile sînt posibile sau riscul neînțelegerii este mai mare;

— posibilitatea oferită cursanților de a formula întrebări pe parcursul expunerii sau la sfîrșitul acesteia în scopul lămuririi problemelor neînțelese;

— folosirea celor două ore de curs astfel încît după expunerea a ceea ce este mai important — în prima oră, să se realizeze în a doua comentarea problemelor corelate cu cele tratate sau care necesită o aprofundare.

A doua remarcă ce se poate face referitor la metodele amintite este în legătură cu influența scăzută a acestora în plan atitudinal, prin mijlocirea lor neputîndu-se realiza schimbări în comportamentul profesional al cursanților. Efectele lor se pot concretiza în însu-

ştrea celor predate, în capacitatea cursanţilor de a le reda suficient de clar şi precis. Şi totuşi aceasta nu constituie o garanţie a schimbărilor dorite în comportamentul lor profesional. Oricît de clare şi de convingătoare ar fi expunerile, atitudinile nu se formează pe această cale. Prilejuri de a ne convinge de acest lucru sînt numeroase. Ne gîndim la situaţiile în care cursanţii dovedesc cunoaşterea unor principii, aspecte metodice, cerinţe, tehnici de lucru ş.a.m.d., reuşesc să le descrie satisfăcător, dar pe care nu le urmează în activitatea lor şi nu izbutesc să le ilustreze cu situaţii şi fapte din practica şcolară.

Nici chiar metodele demonstrative nu realizează deplin acest obiectiv, deşi ele influenţează mai puternic comportamentul profesional al profesorului. Demonstrarea unei tehnici de lucru, a unui aspect metodic, a „arăta cum se face" conferă actului mai multă forţă persuasivă, dar nu constituie însă, totdeauna, o veritabilă formare în vederea folosirii celor demonstrate. Această schimbare se obţine numai prin activitate, prin exerciţiu efectuat cel puţin în condiţii similare celor obişnuite.

Din acest motiv, în activităţile de seminar, pe lîngă dezbaterea problemelor stabilite, recurgem frecvent la **demonstraţii** sau chiar la **efectuarea unor lucrări, mai ales în legătură cu unele operaţii componente ale tehnologiei didactice.** Aceasta nu înseamnă renunţarea la discutarea conceptelor, a tehnicilor considerate, ci punerea cursanţilor în situaţia de a le realiza. Acestui scop, i-au fost consacrate seminarii desfăşurate prin **simularea unor situaţii de instruire-învăţare.** De exemplu, pentru deprinderea de a folosi unele metode de învăţămînt mai puţin folosite în practica şcolară, dar de o valoare deosebită în atingerea obiectivelor învăţămîntului — problematizarea, descoperirea, brainstormingul — grupa s-a constituit în „clasă de elevi" şi o parte din membrii ei, succesiv, au predat subiecte prevăzute de programa şcolară, folosind metodele discutate. Prin simulare sînt reproduse condiţiile care permit celor ce se instruiesc să dobîndească o anumită experienţă, să analizeze critic şi autocritic modul în care s-au comportat în situaţia dată, ajungîndu-se la conceptualizări teoretice care servesc drept îndrumar metodologic.

Alte seminarii au fost realizate prin **comentarea unor lucrări efectuate de cîţiva cursanţi şi prezentate demonstrativ** şi apoi prin **executarea lucrării** fie frontal, cu participarea întregii grupe, fie ca activitate individuală. Acest mod de lucru a fost adoptat, bunăoară, pentru convingerea cursanţilor asupra utilităţii „operaţionalizării obiectivelor pedagogice" şi însuşirea tehnicii efectuării acestei acţiuni sau pentru elaborarea unor probe complexe şi obiective de evaluare a rezultatelor şcolare (teste de cunoştinţe cuprinzînd itemuri cu răspunsuri închise, cu răspunsuri libere; probe de evaluare a dezvoltării unor procese intelectuale, alcătuirea unor chestionare de personalitate ş.a.).

Folosirea unor asemenea modalităţi de lucru s-a dovedit stimulativă pentru cadrele didactice. Ele au efecte pozitive în planul cultivării motivaţiei cursanţilor pentru o participare cît mai activă la activităţile întreprinse în stagiile de perfecţionare.

Dezbaterea ca modalitate participativă în actul de perfecţionare

Conf. dr. VASILE V. POPESCU
Lector dr. STELIANA TOMA

1. DEZBATEREA ŞI DISCUŢIA constituie un preţios instrument didactic în actul perfecţionării, ambele fiind apreciate ca **modalităţi dintre cele mai active şi mai eficiente** în acest domeniu. Dacă **dezbaterea** este o formă de gîndire colectivă şi de participare colectivă la clarificarea problemelor de interes comun[1], **discuţia** are semnificaţia unui schimb de idei, impresii, păreri, critici şi propuneri determinate de examinarea valorii unor informaţii, teorii şi experienţe[2]. Uneori **un termen este utilizat în locul celuilalt** pentru că li se dă aceeaşi definiţie sau unul este definit prin intermediul celuilalt. Spre ilustrare, **dezbaterea** are înţelesul unei discuţii pe larg şi amănunţite a unor probleme, adeseori controversate şi rămase deschise, urmărindu-se influenţarea convingerilor, atitudinilor şi conduitei participanţilor[3],

[1] Vezi Vasile V. Popescu, *Ştiinţa conducerii învăţămîntului*. E.D.P., Bucureşti, 1973, p. 385.

[2] Ioan Cerghit, *Metode de învăţămînt*, E.D.P., Bucureşti, 1980, p. 119.

[3] Ibidem, p. 120.

iar **discuția** constituie o soluționare colectivă a unei probleme anumite, în timpul căreia participanții își expun independent gîndurile, aducînd fapte, argumente, idei noi[4]. În altă ordine de idei, **utilizarea termenului de „dezbatere" sau „discuție" în locul celui de „seminar"** vizează deosebirile de fond între aceste modalități. La acțiunile de perfecționare este preferată dezbaterea (discuția) pentru următoarele motive: între cursanți și corpul de lectori-conferențiari nu există o diferență de nivel atît de mare, cum ar exista între un cadru didactic universitar și studenți; în timp ce conducătorul de seminar studențesc apare în situația de distribuitor de „hrană" pentru intelectul interlocutorilor săi, iar seminarul ia forma principală a schimbului de întrebări și răspunsuri în scopul verificării, aprofundării și lărgirii cunoștințelor însușite la curs sau prin munca independentă a studenților, la programul de perfecționare cei doi interlocutori (conducătorul dezbaterii și grupul de cursanți) pot deveni, rînd pe rînd, distribuitori și recepționeri, emițători și primitori, iar dezbaterea ia forma de schimb organizat de puncte de vedere prin care se clarifică și se evaluează soluțiile posibile ale problemelor. Deci dacă școlarul (elev sau student) vine la școală să învețe mai mult sau mai puțin din ceea ce aceasta îi oferă, adultul poate adeseori aduce în sală opinii cu totul diferite de acelea ale profesorului, care pot conduce la conflict sau pot fi pentru amîndoi baza unei învățări efective[5].

Conducătorul dezbaterii poate descoperi în grupul cursanților argumente de necombătut, bazate pe fapte ce-și au sursa în capacitatea și experiența lor proprie, care vin în sprijinul sau împotriva tezelor apărate de el. Discuția colectivă pe care o conduce îl învață și pe el, ca și pe cursanți, să analizeze mai bine același proces, să-l înțeleagă mai adînc și multilateral, să stabilească noi legături la care n-ar fi ajuns de unul singur sau ar fi ajuns cu mai mare greutate. Prin forța împrejurărilor, în cadrul dezbaterilor se rezolvă și mult discutata problemă a „mesei rotunde". Chiar dacă nu s-a procurat mobilierul corespunzător care să asigure spațial așezarea în cerc a tuturor, iar conducătorul dezbaterii stă tot la o catedră situată în față, eventual și pe o platformă mai înaltă, distanța „de nivel" dintre el și cursanți, dintre catedră și bănci se reduce în realitate pentru că el nu mai apare în situația de distribuitor principal al aprobărilor și dezaprobărilor, nu va fi scutit de focul concentric al observațiilor și de întrebări neliniștitoare, asupra cărora nu meditează de unul singur, ci împreună cu întregul grup de cursanți. În asemenea împrejurări cursanții îi apar într-adevăr ca ajutoare, se creează atmosfera dorită de conlucrare și colaborare, iar discuția se desfășoară ca și în jurul unei mese rotunde în care conducătorul poate învăța tot atît de mult ca oricare participant la discuție, nu atît în termeni de cunoștințe noi cît de mai deplină înțelegere a ceea ce cunoaște deja.

2. FACTORII CARE DETERMINĂ UTILIZAREA DEZBATERII (discuției) în cadrul acțiunilor de perfecționare decurg din necesitățile și obiectivele generale ale respectivelor programe și se completează reciproc cu factorii care stau la baza prelegerilor și aplicațiilor practice, formînd împreună o unitate.

Dacă raportăm dezbaterea la prelegere, putem obține următorul tablou sinoptic al caracteristicilor fiecăreia:

	PRELEGEREA	DEZBATEREA
A. SCOP:	— Să furnizeze informații precise pe o anumită temă, sintetizînd, într-un timp scurt, materialul bibliografic și o vastă experiență. — Să stimuleze dorința de autoperfecționare neîntreruptă.	— O mai adîncă înțelegere a aspectelor teoretice care dobîndesc semnificație personală intensă în activitatea practică. — Corectarea informațiilor greșite și înlăturarea neînțelegerilor, prin adoptarea unui punct de vedere comun. — Îmbogățirea propriei experiențe prin schimbul de idei cu privire la experiența altora. — Imbold puternic pentru schimbarea atitudinilor, formarea certitudinilor și promovarea noului.
B. NUMĂRUL PARTICIPANȚILOR:	— Toți cei convocați în seria respectivă.	— Limitat la 20—30.
C. SURSA DE INFORMAȚII:	— Conferențiarul.	— Conferențiarul și cursanții (folosindu-se cît mai complet capacitatea și experiența cursanților).
D. RESPONSABILITATEA CONFERENȚIARULUI:	— Deplina stăpînire a subiectului și prezentarea ideilor în succesiune logică, cu claritate, expresiv.	— Imagine clară a cîmpului de probleme ce trebuie explorat. — Orientarea și dirijarea gîndirii grupului în direcția planificată. — Controlul discuțiilor și promovarea unui punct de vedere dominant în caz de divergențe. — Rezumarea discuțiilor pe parcurs și în final.
E. METODE FOLOSITE:	— Expunerea liberă, demonstrația.	— Conversația, observația directă, experimentul, demonstrația, exercițiul, simularea, studiul de caz.

[4] Franciszek Urbanczyk, *Didactica pentru adulți*, E.D.P., București, 1975, p. 259.

[5] James Robbins Kid, *Cum învață adulții*, E.D.P., București, 1981, p. 40—41.

Ca un supliment față de cele rezultate din comparația de mai sus, menționăm următoarele:

— dacă în timpul prelegerii cursanții se pot gîndi și la alte probleme nelegate de conținutul ei și nu pot să facă efortul cerebral pe care-l reclamă ascultarea, în timpul dezbaterilor nu există (teoretic) această posibilitate, întrucît ciocnirea înfierbîntată de idei îi pune în mișcare și-i îndeamnă să mediteze pe toți cursanții din grupă; în consecință, gradul de participare a cursanților la dezbatere este mult mai ridicat;

— cel mai avantajos efectiv al unei grupe de dezbatere este de 20—30 de cursanți; dacă se depășește această cifră sporește și numărul „tăcuților", care este proporțional cu dimensiunile grupei, iar într-o grupă prea mică (situație foarte rar întîlnită), registrul diferențelor individuale este prea redus pentru a oferi cadrul pedagogic al unei confruntări ample de idei, opinii și experiențe;

— axa directoare a fluxului informațional în cadrul prelegerii este în sens unic, de la conferențiar la cursanți; în cadrul dezbaterii, comunicația este permanent în dublu sau triplu sens; caracterul multiplu al fluxului informațional din cadrul dezbaterii sporește precizia comunicației, dar îi micșorează rapiditatea, întrucît circuitul ei este mai sinuos, traversează pe la diferiți interlocutori, cu repetări care lungesc timpul și facilitează redundanța negativă;

— pornind de la premisa că participanții nu pot lua cuvîntul la o temă puțin sau deloc cunoscută, înseamnă că **principala cerință a reușitei dezbaterii o constituie temeinica însușire a cunoștințelor în baza cărora se poartă discuția. Difuzarea programelor de perfecționare, definitivare, gradele II și I în învățămînt, valabile începînd din anul școlar 1980/1981, prin rețeaua de difuzare a presei, constituie elementul indispensabil pentru orientarea cu foarte mult timp înainte a studiului individual al cursanților în perioadele premergătoare stagiilor colective cu frecvență. Nu s-au găsit încă mijloacele adecvate pentru a determina, în rîndul cadrelor didactice, o reală și conștiincioasă studiere individuală a bibliografiei de bază cuprinse în programe, ca un mijloc de înlăturare a modului de însușire școlărească numai a informațiilor și experiențelor prezentate în stagiile cu frecvență și ca o condiție preliminară a bunei desfășurări a dezbaterilor,** care au în mod inspirat o pondere sporită în structura nouă a activităților didactice din sesiunile colective de reciclare și pregătire;

— practica noastră demonstrează că participanții care iau parte activă la dezbateri și își aduc contribuții personale la elucidarea problemelor se identifică cu obiectivele programelor de perfecționare, oferind garanția că vor aplica în munca lor învățămintele desprinse din cadrul acțiunilor de perfecționare;

— **problematica unei ședințe de dezbatere nu repetă o prelegere susținută anterior:** ea oscilează între pătrunderea în subtilitățile pe care conferențiarul le-a creionat, determinarea semnificației și aplicațiilor posibile ale ideilor expuse de conferențiar în lumina experienței grupului, comasarea experienței și părerilor cursanților familiarizați cu o problemă *pentru care sînt mai multe* răspunsuri și soluții.

3. CONDUCEREA PROPRIU-ZISĂ A DEZBATERII (discuției) presupune o tehnică pedagogică specială. Elementele pedagogice de bază ale dezbaterii sînt în multe privințe similare cu acelea ale seminarului desfășurat cu studenții, deși obiectivele sînt diferite, iar procesul de organizare și desfășurare, ca și conținutul dezbaterii, au anumite caracteristici prin care se desemnează în fapt o formă didactică aparte.

Prin dezbatere se urmărește folosirea cît mai completă a experienței și a capacității fiecărui cursant de a analiza, înțelege și rezolva problemele puse în discuție, astfel încît să-i permită aplicarea lor în practică cînd se reîntoarce la locul de muncă. Grupa de cursanți este formată din oameni cu aspirații spirituale și experiențe foarte variate. Chiar dacă ar fi grupe formate din adulți de aceeași vîrstă (ceea ce este puțin probabil, pentru că altele sînt criteriile de formare a grupelor de cursanți), menționăm constatarea întemeiată pe cercetare că deosebirile psihofizice dintre adulții aceleiași trepte de vîrstă sînt adeseori mai mari decît cele dintre diferite trepte de vîrstă, dezvoltarea intelectuală desfășurîndu-se în dependență de nivelul activității profesionale specializate, instrucția școlară premergătoare și deprinderile intelectuale diferențiate legate de acestea[6]. Este și motivul pentru care unii cursanți ridică în cadrul dezbaterilor probleme cu mare rază de implicație și profunde pentru ei, dar pe care alți cursanți de aceeași vîrstă sau cu mai mare sau mai mică „vechime" le stăpînesc și, în consecință, s-au obișnuit să le ignore sau să nu le considere „probleme". Tot atît de adevărat este că sînt și începători sau „profani" în activitatea la catedră, deosebit de inteligenți, care prin intervențiile lor extind dincolo de hotarele stabilite de experiență analiza unei probleme, făcînd să „explodeze" o concepție care se părea clar precizată. Oricare ar fi împrejurările, **pregătirea dezbaterilor în cadrul programului de perfecționare solicită o profundă cunoaștere prealabilă a tematicii, chibzuirea cu anticipație a întrebărilor și soluțiilor posibile, acoperirea conștiincioasă cu exemple și date reale din practica domeniului analizat, astfel încît gîndirea cursanților să fie orientată către concluziile planificate.**

3.1. Fundamentul unei conștiincioase pregătiri a terenului dezbaterii se materializează în planul acesteia. **Planul dezbaterii este un**

[6] Hans Lowe, *Introducere în psihologia învățării la adulți*", E.D.P., București, 1978, p. 221—222.

ghid funcțional, un document de referință pregătit de conferențiar, care cuprinde de regulă punctele cheie ce trebuie discutate, ideile de bază ale fiecărui punct, eventualele întrebări ce trebuie formulate și concluziile la care s-ar putea ajunge. Planul ajută pe conferențiar la reglarea pasului discuțiilor și printr-o repartizare aproximativă a timpului dedicat fiecăreia din problemele care fac obiectul dezbaterii. Respectarea lui rigidă ar putea însă implica limitarea și reducerea din profunzime a discuțiilor asupra unor aspecte. De aceea, conducătorului dezbaterii îi revine misiunea să hotărască, de la caz la caz și de la grupă la grupă, în lumina obiectivelor propuse și a *rolului său în totalul programului*, care sînt aspectele pentru care ar fi utilă o discuție meticuloasă, menită să adîncească înțelegerea și să ateste „timpul bine utilizat", față de altele la care discuția poate merge mai repede și la care nu mai *intervine cu întrebări de adîncime*, fără însă ca prin aceasta să fie lezat progresul general în înțelegere. Concluzionînd, prin a sublinia că **planul dezbaterii nu reprezintă un îndreptar rigid ci un mijloc care-i permite conferențiarului să gîndească înainte, să stăpînească problemele în tot timpul dezbaterii, înlesnindu-i abordarea lor creatoare în raport cu natura contribuției cursanților.**

3.2. Deschiderea dezbaterii se realizează în cele mai diverse moduri, fie printr-un cuvînt introductiv, prin prezența în cîmpul atenției a unui „studiu de caz" sau a unui material demonstrativ sugestiv (imagini proiectate, grafice, planuri, planșe etc.), prin formularea unei întrebări-problemă care poate să înviorezе foarte mult mersul discuției ș.a. În cazul cînd se recurge la un cuvînt introductiv, acesta se chibzuiește cu multă grijă și se expune cu concizie. **Se trec la început în revistă motivele care au condus la organizarea dezbaterii pe tema respectivă, enunțîndu-se obiectivele de atins.** Totodată se cuvine să se solicite participanților să aibă în vedere respectarea următoarelor linii directoare, menite să mărească șansele de reușită ale dezbaterii, să determine la fiecare sentimentul de a fi învățat ceva, precum și recunoștința pentru ocazia oferită de a discuta problemele cu ceilalți cursanți:

— *o cît mai largă participare* și o cît mai liberă exprimare a opiniilor, **fiecare cursant fiind invitat să manifeste interes activ în a oferi grupului beneficiul experienței și capacității sale**, reușita dezbaterii depinzînd de toți laolaltă și de fiecare în parte; dealtfel, cercetările întreprinse relevă faptul că discuțiile animate de participanții înșiși dau cele mai bune rezultate[7];

— în scop de elucidare și înțelegere, **problemelor dezbătute să li se determine semnificația și aplicările posibile, iar privirea în retrospectivă a experienței personale să fie analitică** și în limita strictului necesar, scoțîndu-se în evidență lucrurile bune, care prezintă interes, dar și îndoielile și chestiunile contradictorii, *față de care membrilor grupului de* cursanți li se sugerează soluționarea în colectiv;

— divergențele de păreri, purtate pe un ton sincer, tovărășesc, cu spirit de răspundere, sînt de așteptat și se consideră ca *binevenite, întrucît sînt o urmare aproape* sigură a înțelegerii soluțiilor diferite ale problemei discutate; **ceea ce este generator de controversă obligă la o mai largă gamă de păreri, la promovarea a ceea ce este constructiv și la spirit creator, fapt care duce în ultimă instanță la o *mai profundă* înțelegere,** spre binele tuturor; nu ne putem aștepta la un acord unanim, dar putem crea unele punți peste golurile apărute din controverse, care evidențiază, în ultimă instanță, o atitudine predominantă, aceasta fiind necesar să se însușească de toți cursanții;

— discuțiile să fie constant concentrate asupra temei și să se mențină în cadrul stabilit anterior, evitîndu-se devierea spre probleme secundare și, cu atît mai mult, abaterile de la subiect;

— *întreaga grupă de cursanți reprezintă* o unitate și toți să se concentreze asupra subiectului, evitîndu-se conversațiile particulare (cazul „ordinii de zi ascunse") și păstrîndu-se o atitudine politicoasă față de vorbitori;

— *dacă se întîmplă să existe cursanți* care de regulă nu prea au curaj să ia parte la dezbateri ar trebui să-și dea seama că tăcînd, atunci cînd au totuși ceva valoros de spus, nu manifestă spirit de loialitate față de colegii lor și procedînd astfel rămîn *ca simpli recepționeri și consumatori ai realizărilor* întregului grup;

— urmărind în dezbateri fondul problemelor, să nu ne temem cînd luăm cuvîntul de greșelile întîmplătoare sau întorsăturile șchioape ale frazelor, pentru că în faza inițială *nu ne interesează cuvintele izolate, ci* ideile conducătoare, care reprezintă o reală contribuție, eventualele corecturi necesare putînd fi aduse numai după exprimarea răspunsului.

După cuvîntul introductiv în care se schițează toate aceste aspecte de ordin general, conducătorul anunță deschiderea propriuzisă a dezbaterilor legate de primul punct, exprimîndu-și fie o părere de ansamblu, fie citind un fapt, utilizînd o demonstrație etc., pentru a suscita încă de la început interesul cursanților, după care pune prima întrebare generală sau mai multe întrebări care-și așteaptă răspunsul. În mod normal reacția imediată la întrebare trebuie să fie o pauză — ca timp de gîndire, de reflecție, dar și de liberă alegere a mijloacelor de expresie. Intervalul rezonabil de timp pentru „a se sparge gheața" este în funcție de dificultățile întrebării și răspunsului. Dacă întrebarea verifică doar ceea ce urmează să

[7] Vezi Borman Mackenzie, Michael Eraut, Hywel C. Jones, *Arta de a preda și arta de a învăța*, E.D.P., București, 1975, capitolele IX—X, p. 144—190.

fie reținut, se pretinde un răspuns spontan; dacă răspunsul necesită o elaborare mintală se lasă cursanților suficient timp de gîndire, de reflecție. De regulă, în acest al doilea caz, momentul este greu de depășit. Pentru conducătorul dezbaterii timpul trece la început cu mult mai încet decît pentru grup și cade în ispita de a continua să vorbească tot el, întrucît se simte răspunzător de mersul discuțiilor și nu poate rezista presiunii momentului. Există pericolul, în acest caz, ca dezbaterea să se transforme într-o nouă prelegere.

De cîte ori ni s-a întîmplat ca această „presiune a tăcerii" să nu fie întreruptă de cineva, fie că am repus întrebarea sau întrebările într-o formă mai explicită, pentru clarificarea mai deplină, fie că am apelat direct la unul dintre cursanți, cu o întrebare menită să dea primul impuls dezbaterilor. Spre exemplu, la cursurile de perfecționare a directorilor de școli am recurs la următoarea întrebare directă: „Cum veți proceda dumneavoastră, tovarășe x,la o ședință de consiliu de conducere pe școală, în care, asemenea situației de aici, după susținerea cuvîntului introductiv, a referatului sau informării, nimeni nu se înscrie la cuvînt?". Efectul întrebării era asigurat și nu o dată ni s-a întîmplat ca intervenția spontană a celui numit să ne pună chiar în încurcătură. Așa, de pildă, la o grupă, interlocutorul nostru a răspuns că în astfel de situații ar vorbi tot el ca președinte al consiliului de conducere pe școală, ceea ce, în cazul în speță, era tot una cu a ne sugera să vorbim în continuare tot noi. Într-o atmosferă destinsă i-am solicitat să le satisfacă curiozitatea colegilor, spunîndu-le cam despre ce *ar vorbi în ședința consiliului de conducere*. Esențial și important este faptul că după acest moment au început să apară contribuțiile reale și bine gîndite.

Ascultarea cu răbdare, pricepere și bunăvoință a ceea ce spun cursanții, notarea corectă a oricărei contribuții, încurajarea lor, stabilirea circumspectă a ritmului de trecere de la o problemă la alta, sintetizarea ideilor relevante, orientarea gîndirii grupului prin întrebări pătrunzătoare, iată activități de bază pe care le desfășoară în continuare conducătorul dezbaterii. Acelora ce n-au condus niciodată dezbaterile cu participanții la un curs de perfecționare, sarcina li se pare ușoară. Impresia este iluzorie, iar iluzia este în special creată de lectorii și conferențiarii pricepuți, care-și îndeplinesc această îndatorire degajat și cu aparența unei lipse de efort.

4. PROBLEMA CARDINALĂ A DEZBATERII (discuției) rezidă în formularea întrebărilor și în structurarea întrebărilor și răspunsurilor. Dealtfel, priceperea de a formula întrebări și sesizarea momentului în care este necesară folosirea unei întrebări sînt atribute fundamentale ale conducătorului de dezbatere. Să nu uităm că prin intervențiile sale, în calitate de conducător al dezbaterii, el poate provoca tăcere sau răspunsuri, iar o întrebare înțeleaptă este de natură să canalizeze ideile secundare pe făgașul unei idei principale, să producă iluminări neașteptate, să constituie un debut pentru un „tăcut", să scoată discuția dintr-un punct mort, să încheie sau să îngrădească discutarea unei probleme, să conducă la o concluzie etc. Bineînțeles că însușirea unei tehnici a întrebărilor inteligente și eficiente este o artă, dar și rezultatul unei munci intense de exersare a intelectului.

Sînt tipuri diferite de întrebări sub raportul conținutului și al formulării lor, care orientează diferențiat și solicită la diferite niveluri activitățile mintale. În literatura de specialitate se face distincția între întrebările cu funcție **reproductivă,** fie ele mnemotehnice sau reproductiv-cognitive (care fac apel mai ales la memorie) și întrebările **productiv-cognitive** (cele de stimulare a gîndirii productive)[8]. Didactica actuală preconizează o mai frecventă utilizare a întrebărilor **convergente** (care îndeamnă la analize, comparații, sinteze, asociații de idei etc.), a întrebărilor **divergente** (care exersează gîndirea pe traiectorii inedite, originale, evidențiind o diversitate cît mai mare de soluții la aceeași problemă) și a întrebărilor de **evaluare** (solicită participanții să emită judecăți proprii de valoare asupra aspectelor întîlnite)[9]. De asemenea, în opoziție cu întrebările **închise,** care cer un singur răspuns acceptat, fără nici o altă posibilitate de alegere decît între eroare și răspuns valabil, se estimează **întrebările deschise, mai cuprinzătoare, care lasă libertatea de manifestare a spontaneității, inițiativei, inteligenței productive, favorizînd construcția operațiilor de gîndire și intensificarea relațiilor interpersonale dintre participanți.** După adresabilitatea întrebărilor noi am făcut distincția între cele **frontale** (adresate tuturor participanților); **directe** (adresate unui anume participant); **inversate sau redirijate** (primite de conducătorul dezbaterii de la unii din participanți și returnate acestora); **de releu și de comunicare** (pe care unii participanți le adresează conducătorului, iar acesta le repune altor participanți sau în situația în care răspunsul la aceeași întrebare este dat prin completare de alți participanți); **de revenire** (întrebări pe care conducătorul dezbaterii le pune reluînd o observație, o idee, o părere emisă anterior de unul din participanți și a cărei luare în seamă nu era indicată în acel moment); **imperative** (formulează, de fapt, o cerere categorică și necondiționată); **de contro-**

[8] Vezi Guy Palmade, *Metodele pedagogice*, E.D.P., București, 1975, p. 111.

[9] Ioan Cerghit, op. cit., p. 117; Traian Pop, Dan Potolea, *Relația profesor-elevi în desfășurarea procesului instructiv-educativ*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1972.

versă (presupun răspunsuri contradictorii în chestiuni principiale).

5. ÎN CADRUL STAGIILOR DE PERFECȚIONARE, de specializare sau al altor acțiuni ce țin de educația adulților este practicată cu succes **prelegerea-dezbatere (discuție),** care oferă posibilitatea combinării expunerii mai lungi cu dezbaterile mai scurte, circa 25—30 de minute fiind expunerea, după care urmează discuțiile. Se pleacă de la presupunerea că în legătură cu tema respectivă participanții dispun deja de un fond de informații și de experiență, sînt familiarizați cu problemele în cauză și sînt capabili să le analizeze pe baza orientării furnizate la început de conferențiar. Trecerea de la expunere la dezbatere în cadrul aceleiași ședințe este de preferat față de separarea rigidă a acestora în ședința de-sine-stătătoare, permițîndu-i conferențiarului intrarea în dialog direct cu ascultătorii și stabilirea relațiilor de cooperare, pentru a găsi împreună căi de rezolvare a problemelor puse în față.

6. Pentru ca participanții să aibă **SENTIMENTUL UTILITĂȚII ȘEDINȚEI DE DEZBATERE,** este necesar să se rezerve suficient timp, pe parcurs și în final, în vederea **rezumării problemelor importante ale discuției.** Rezumarea ideilor emise de participanți și a consecințelor practice ce se impun în legătură cu problemele dezbătute se face atît prin **concluzii parțiale sau intermediare,** făcute în momentele importante ale discuției, cît și prin **concluzii finale.** Ele au menirea de a controla mersul discuțiilor, de a contribui la fixarea ideilor și, în general, a învățămintelor desprinse, asigurînd astfel atingerea obiectivelor programului. Concluziile edificatoare creează impresia durabilității și clarității.

Concluziile parțiale se prezintă, după cum e și firesc, atunci cînd s-a epuizat discutarea unei probleme. Concluziile finale se schițează de conferențiar încă de la elaborarea prealabilă a planului dezbaterii. Ideilor stabilite atunci li se adaugă însă ideile, sugestiile, părerile și experiențele prezentate de cursanți, formînd împreună cu acestea un tot coerent, unitar. Cîntărind argumentele pro și contra în fiecare situație specifică, **stabilind relația dintre fiecare contribuție și activitatea practică desfășurată de cursanți la locurile lor de muncă, conducătorul dezbaterii arată, într-o atmosferă de atenție maximă, direcțiile în care să se concentreze fără întrerupere eforturile lor, precum și necesitatea ca participanții să adauge la cele învățate noi cunoștințe, noi experiențe, menite să conducă la un progres continuu în activitatea lor didactico-educativă.**

Noi valențe ale creativității didactice

CONFRUNTAREA CU PROBLEMELE REALE și complexe ale procesului instructiv-educativ, a cărui prin scop este formarea specialistului capabil să se confrunte cu exigențele producției moderne, naționale și internaționale a fost prilejuită de schimburile de experiență organizate de M.E.I. în colaborare cu M.I.M. la Galați și cu Inspectoratul școlar al municipiului București în Capitală.

GALAȚI

Din multitudinea problemelor legate de condițiile obiective și subiective ale formării de cadre medii necesare întreprinderilor cu profil metalurgic, în cadrul consfătuirii de la Liceul industrial nr. 3 din Galați cu directorii liceelor cu profil metalurgic, un loc central l-au ocupat procedeele și tehnicile didactice folosite în procesul de învățămînt liceal la disciplinele de specialitate și în practica productivă, cu relevarea, în special, a mijloacelor de învățămînt la care recurg atît profesorul, cît și elevul în vederea facilitării însușirii conștiente și active a cunoștințelor, a formării priceperilor și deprinderilor practice necesare activităților productive.

Au fost prezentate modele analogice sau omologice, globale sau parțiale, concrete sau abstracte, modele funcționale elaborate din alte materiale decît originalul (parafină, plexiglas etc.), ca și valențele pedagogice ale minilaminoarelor create, ce reproduc la dimensiuni reduse aspectele esențiale, structurale, funcționale ale unui veritabil laminor. Vizitarea laboratorului și a atelierelor-școală ale Liceului industrial nr. 3, unde se reproduc la dimensiuni reduse procesele tehnologice dintr-un combinat siderurgic, au demonstrat creativitatea profesorilor, manifestată în găsirea acelor mijloace de învățămînt prin care să pună de acord logica științei cu logica vîrstei mintale a elevilor pentru a le înlesni acestora învățarea și dezvoltarea, pentru a-i face să dobîndească cunoștințe și tehnici de cercetare, prin care să poată să redescopere legi și fenomene deja cunoscute, cît și elemente noi din domeniul științei și practicii productive.

Astfel, triada învățămînt-cercetare-producție și-a găsit o expresie elocventă în activitatea desfășurată de cadrele didactice și elevii liceelor de metalurgie, concretizată în rezultatele prezentate în cadrul consfătuirii. Multe dintre ele au constituit teme de cercetare cu aplicabilitate în procesul de producție metalurgică, altele au devenit mijloace pentru dotarea laboratoarelor și cabinetelor liceelor de specialitate, necesare desfășurării unui învățămînt modern.

În concluziile consfătuirii s-a insistat asupra faptului că pentru atingerea scopului și obiectivelor instruirii în liceele metalurgice, profesorii-ingineri, în calitatea de dascăl, care trebuie să primeze în activitatea lor, trebuie să-și aleagă metodele, procedeele și tehnicile didactice și mijloacele de învățămînt specifice profilului, prin care să sprijine eforturile de învățare, investigare și experimentare ale elevilor. Se impune în continuare, a afirmat prof. dr. doc. ing. Iosif Tripșa, folosirea problematizării, modelării, descompunerii, a activității de cercetare în echipă, care va duce nu numai la însușirea conștientă și activă a cunoștințelor teoretice și a formării deprinderii și priceperilor practice, ci și la dobîndirea unor instrumente de cercetare pentru a se putea orienta și integra în activitatea productivă.

BUCUREȘTI

Necesitatea lărgirii orizontului tehnico-științific al elevilor și a actualizării permanente a cunoștințelor dobîndite în școală, ca și dezvoltarea considerabilă a comerțului exterior impun abordarea limbilor moderne în liceu într-o nouă viziune, care să ofere viitoarelor cadre din industrie și comerț posibilitatea însușirii nu numai a limbajului literar, ci și al celui tehnico-științific, pe care să-l poată vehicula în activitatea internă și internațională ce o vor desfășura.

Schimbul de experiență care a avut loc la Liceul de matematică-fizică „Mihai Viteazul" din București cu concursul Inspectoratului școlar al municipiului București a oferit profesorilor de limbă engleză, franceză, germană, rusă, prin materialele prezentate în plen și prin lecțiile deschise ținute la Liceul ind. nr. 5 și la Liceul ind. „Alex. Sahia", posibilitatea să demonstreze modalitățile concrete de abordare a unui limbaj științific, tehnic și instrumental în orele de limbă străină din licee.

Culegerile de texte tehnice pentru clasele a XI—XII la diferite profile (chimie industrială, electrotehnică, mecanică, industrie etc.), editate de E.D.P., 1981, au servit ca punct de referință pentru atingerea acestui obiectiv. Textele tehnice integrate în lecție au avut ca scop utilizarea vocabularului de specialitate în context situațional și comentarea discursului specializat în limba străină în vederea asimilării lui de către elevi, dezvoltarea gîndirii logice a elevilor, prin înțelegerea conținutului științific prezentat, activizarea cunoștințelor fonetice, gramaticale, lexicale prin problematizarea textelor tehnice, menținerea atenției și interesul lor pentru limba modernă prin oferirea modelelor de vorbire necesare în exprimarea spontană.

Lecțiile de limbă engleză, franceză, germană, rusă pe tema „Structura atomului" din culegerea de texte pentru profilul chimie industrială au dovedit posibilitatea abordării interdisciplinare a limbilor moderne, a transferului de concepte și noțiuni științifice și tehnice în limba străină respectivă, ceea ce a pretins profesorilor o pregătire specială pentru a poseda temeinic cunoștințele tehnico-științifice ce le-au transmis în limba străină, folosirea celor mai eficiente metode didactice și abilitatea de a utiliza procedeele cele mai adecvate pentru înțelegerea și fixarea vocabularului tehnic. De exemplu, numai cunoscînd diferite texte tehnice au putut selecționa și alcătui seturi de exerciții, care au contribuit la asimilarea, prin mecanismele limbii, a limbajului tehnic, de specialitate.

Paralel, profesorii au acordat atenție dezvoltării vocabularului activ al elevilor, însușirii cuvintelor de bază și a expresiilor care formează nucleul limbii, cît și fenomenelor fonetice și gramaticale în scopul formării și dezvoltării deprinderilor de utilizare corectă a limbii și de înțelegere a unui text.

Acordarea priorității aspectului oral al limbii nu a exclus activitățile în vederea formării deprinderilor de scriere corectă.

Consfătuirea din Capitală a demonstrat vocația formativă și informativă a limbilor moderne în direcția unei temeinice însușiri de către elevi a limbajului literar și științific, a cultivării la elevi a mobilității, flexibilității și creativității gîndirii și a atitudinii interdisciplinare.

Studierea unor texte tehnice în profilul industrial în care se pregătesc elevii va facilita descifrarea instrucțiunilor de funcționare a mașinilor și a utilajelor cu care vor lucra viitorii absolvenți ai liceelor noastre, le va ajuta să dea explicații în limbile moderne studiate în școală despre utilajele românești, vor înlesni accesul direct la diverse surse de informații.

Schimbul de experiență a dovedit gradul de mobilitate și disponibilitate a profesorilor de limbi moderne, capacitatea acestora de a învăța ei înșiși mereu și de a învăța pe alții, de a se adapta cerinței actuale a școlii românești de a fi în conexiune strînsă cu nevoile societății noastre.

Magdalena VASILESCU

Etapele educației*

ÎMPLETIND ELEMENTELE DE PSIHOLOGIE EXPERIMENTALĂ ȘI CLINICĂ cu o serie de pertinente remarci din experiența propriei vieți, lucrarea cunoscutului psiholog francez Maurice Debesse reprezintă, în esență, o vibrantă și totodată competentă pledoarie pentru **o educație creatoare.** Menționînd că în pregătirea celei de-a zecea ediții (!) una din problemele care îl frămîntau era cea a marilor responsabilități ce-i revin educației, autorul continuă: „Problema se pune în mod asemănător și poate chiar mai acut pentru cel care încearcă să definească planul unei educații adaptate acestor condiții noi".

Cum ar trebui să fie această educație? Debesse o caracterizează drept **genetică, adaptată la mișcarea creșterii,** adică **progresivă, dinamică** și **prospectivă, orientată în fiecare etapă spre viitor.** Considerînd că dezvoltarea copilului se realizează în etape succesive ce corespund unor realități distincte, educația trebuie să capete forme distincte în fiecare etapă. Maurice Debesse stabilește cinci etape ale educației: 1. **vîrsta creșei,** de la naștere la 3 ani; 2. vîrsta „micului faun" de la 3 la 7 ani; 3. **vîrsta școlară,** de la 6 la 13 ani (și chiar 14 ani pentru băieți); 4. **vîrsta neliniștilor pubertare,** de la 12 la 16 ani și 5. **vîrsta entuziasmului juvenil,** de la 16 la 20 ani.

Fiecare etapă este marcată de o dominantă funcțională care își pune amprenta pe caracterul activității desfășurate de copil. Astfel, dacă pînă la vîrsta de 3 ani putem vorbi despre **activitatea senzorio-motorie** ca dominantă funcțională, de la 3 la 7 ani acest rol îl are **jocul,** iar în cea de a treia etapă — **memoria.**

Structurîndu-și lucrarea în aceeași succesiune, Maurice Debesse încearcă să contureze notele definitorii ale unei educații care să contribuie la atingerea la copil (elev) a unui **echilibru dinamic,** „un punct provizoriu al perfecțiunii", suma reușitelor reprezentînd succesul educației în ansamblu. O astfel de educație nu este însă una „de acompaniament", ci una cu adevărat **creatoare,** în sensul stimulării autorealizării, a mișcării complexe a „inventiei de sine". Aici, M. Debesse precizează: „...educația nu poate fi redusă nici la ceea ce se înțelege printr-o didactică, adică la transmiterea unor cunoștințe și apoi a unei culturi, nici la o igienă fizică și mintală..." și el încheie: „Eu cred că numai bazîndu-se pe patrimoniul său ereditar și pe multiplele achiziții pe care mediul i le impune, elevul este capabil, dacă elanul său găsește sprijinul necesar, să adauge **ceva** nou la tipul uman obișnuit. Educația nu-l creează pe om, ea îl ajută să se creeze".

Viabilitatea problemelor și stilul ușor eseistic, dar cu un text încărcat de semnificații majore, fac ca lucrarea **Etapele educației** să se citească și recitească cu plăcere atît de psihologii sau pedagogii de profesie, cît și de cei ce se interesează de problemele educației.

Înv. Niculina LAZĂR
Liceul „C. A. Rosetti" — București

---

* *Maurice Debesse*, „Etapele educației", București, E.D.P., 1981, 112 p.

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Tendinţe şi orientări în stabilirea planurilor de învăţământ în şcoala modernă

NICOLAE SĂCĂLIŞ

ÎNTR-O LUME confruntată cu probleme deosebit de complexe ca analfabetismul, şomajul, penuria crescîndă de materii prime, tulburarea echilibrului om-natură ş.a., problema educaţiei omului şi a realizării unei societăţi centrate pe om a devenit un imperativ.

Nu este deci întîmplător că şcoala ca principal factor de cultură şi civilizaţie — aşa cum se subliniază în documentele partidului nostru — revine în centrul atenţiei, că problema politicii şcolare a devenit, în multe ţări, una din problemele majore ale politicii naţionale şi că, aşa cum arată D. Bullock, nimeni nu trebuie să subestimeze această activitate, deoarece „pretutindeni în ţările industrializate (capitaliste) sîntem în pericol să ridicăm o forţă de frustraţii în generaţiile tinere care ne poate dezorganiza societăţile"[1].

Că această forţă s-a făcut deja resimţită, în multe ţări occidentale, este de acum un fapt recunoscut, şi mişcările de tineret în ultimele decenii nu au făcut decît să confirme, încă odată, că şcoala şi educarea tinerelor generaţii este o problemă mult mai complexă şi cu mari implicaţii sociale, îndeosebi astăzi; că educaţia şi şcoala deţin, de fapt, răspunsul la multe din problemele cu care este confruntat omul contemporan, lucrul care l-a făcut, dealtfel, pe A. N. Whitehead să afirme că dilema civilizaţiei noastre este educaţie sau distrugere.

De aceea, în ultima vreme, în politica şcolară din tot mai multe ţări dezvoltate se pune accentul nu atît pe o dezvoltare extensivă, cît mai ales pe o dezvoltare intensivă. Se pune accent nu atît pe prelungirea învăţămîntului, cît mai ales pe aspecte ca: îmbunătăţirea planurilor de educaţie şi învăţămînt (PEI), pregătirea pedagogică şi psihologică, revizuirea metodelor, manualelor şi materialelor didactice (curriculum) şi mai ales pe îmbunătăţirea statutului pedagogic şi social al cadrelor didactice. Se recunoaşte, astfel, că un factor hotărîtor în reformele şcolare este profesorul şi că de pregătirea şi perfecţionarea lui continuă depinde progresul şcolar.

Planurile de educaţie şi învăţămînt (PEI)

Cum în ultima vreme, în cercetările noastre de pedagogie comparată ne-am oprit în special asupra PEI, vom prezenta în continuare cîteva dintre tendinţele care se manifestă în ceea ce priveşte modernizarea învăţămîntului, în această componentă a sistemului de educaţie şi învăţămînt.

NUMĂRUL DE ORE SĂPTĂMÎNAL

Acest parametru cantitativ descrie numărul de ore alocat săptămînal pentru fiecare clasă sau an de învăţămînt (vezi tabelul). În general acest parametru arată care este încărcătura şcolară şi care este efortul şcolar la care sînt supuşi elevii, cunoscîndu-se influenţa directă a acestora asupra randamentului şcolar şi a oboselii.

După cum se poate vedea din tabelul comparativ, există variaţii de la o ţară la alta, în ceea ce priveşte numărul săptămînal de ore din PEI. În timp ce Danemarca — spre exemplu — are 18, 20, 22, 25 de ore pe săptămînă în primele patru clase, Japonia are pentru aceleaşi clase: 25, 26, 29, 29. Cu excepţia Franţei, în general, toate ţările procedează la o mărire simţitoare a numărului de ore, cu aproximativ 5-7 ore, pe măsură ce se trece de la primele clase ale învăţămîntului elementar, la primele clase ale învăţămîntului secundar. Cu toate acestea, în general, în mai toate ţările se pune problema „uşurării" PEI fie prin reducerea numărului de ore, fie prin stabilirea unui echilibru mai bun între orele din PEI, care cer un efort psihic deosebit şi orele care permit o activare a elevilor.

Din acest punct de vedere legea „celor trei timpi pedagogici" (tiers-temps pedagogique), introdusă de ministerul francez de educaţie, în august 1969, a permis o inovaţie în ceea ce priveşte abordarea învăţămîntului elementar şi o mărire a numărului de ore de educaţie fizică şi sportive la acest nivel de învăţămînt.

Iată, de fapt, cum arată PEI francez, în urma acestei legi:

Franceză	10 ore
Calcul	5 ore
Discipline de activare	6 ore
Educaţie fizică şi sportivă	6 ore
	27 ore

Disciplinele de activare (disciplines d'eveil) includ: morală, istorie şi geografie, exerciţii de observaţie, desen şi lucru manual, educaţie muzicală şi cînt[2].

În urma acestei legi, educaţia fizică şi sportivă a devenit, de asemenea, una din activităţile de bază, avînd un număr de ore săptămînal tot atît de mare ca „disciplinele de activare".

Şcoala noastră, după cum se poate vedea, se numără printre şcolile cu un PEI încărcat. Numărul de ore săptămînal la noi este, în general, peste medie, iar în anii 7, 8, 9 şi 10 avem cel mai mare număr săptămînal de ore dintre toate ţările incluse în studiu.

PLANURI DE EDUCAȚIE ȘI ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN DIFERITE ȚĂRI

Numărul săptămînal de ore în învățămîntul obligatoriu

ȚARA	CLASA									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
România	23	23	23	24	29	31,5	35,5	35,5	36	36
Bulgaria	24	24	27	31	29	31	30,5	32	33	33
Cehoslovacia	20	22	24	24	27	29	30	30	32	32
Danemarca	18	20	22	25	27	33	30	30	30	30
Franța	27	27	27	27	27	27	27	27,5	27,5	29
R.D. Germană	21	24	27	30	32	33	35	36	34	35
R.F. Germania	22	22	25	26	30	30	30	31	31	34
Japonia	25	26	26	29	29	29	30	30	30	
Polonia	21	22	24	25	27	29	30	30	30	30
Suedia	20	24	30	34	35	35	35	35	35	
Ungaria	20,5	26	27	30	29	30	32,5	32,5	33	33
U.R.S.S.	24	24	24	27	29	29	29	30	32	32
M e d i a	22,5	23,66	25,5	27 66	29,16	30,54	31,20	31,62	31,95	32,4

S.U.A. nu a fost inclusă deoarece nu posedă un PEI, descentralizat.

SĂPTĂMÎNA ȘCOLARĂ SCURTĂ

Totuși pentru a obține o imagine mai precisă a „încărcăturii școlare", trebuie ca numărul de ore săptămînal să fie corelat cu numărul de zile școlare sau cu săptămîna școlară.

Din acest punct de vedere s-a observat tendința, în majoritatea țărilor incluse în cercetarea noastră, de adoptare a unei „săptămîni școlare scurte", de numai 5 zile. Desigur acest fenomen școlar este, printre altele, și un rezultat al scurtării săptămînii de lucru în țările amintite.

Printre țările socialiste care au adoptat în ultimii ani săptămîna școlară scurtă se numără: R.P. Bulgaria (experimental), R.S. Cehoslovacă, R.P. Polonă. Un caz aparte îl reprezintă R.P. Ungară, care a introdus sistemul 5+6, adică o săptămînă școlară scurtă și una lungă, în sistem alternativ. Deși mai toate țările au adoptat ceea ce se cheamă un week-end lung și au făcut simbăta liberă, Franța, de exemplu, face excepție introducînd o zi liberă, în școală, în mijlocul săptămînii, adică miercurea.

Școala românească se menține încă după sistemul tradițional, avînd o săptămînă școlară lungă. Cum însă prin planurile social-economice de dezvoltare din țara noastră se prevede o reducere a săptămînii de lucru, o revedere a planurilor de învățămînt și sub acest aspect — o săptămînă școlară scurtă — considerăm că este necesară. Trecerea la o societate modernă înseamnă, printre altele, și o schimbare a raportului între timpul de muncă și timpul de educație și de recreație. Mai mult, s-a observat că într-o politică de dezvoltare intensivă, așa cum am amintit mai sus, timpul de educație și recreație este un factor tot atît de important al dezvoltării ca și timpul de muncă și capitalul fizic.

Japonia, de exemplu, nu face nici un secret din faptul că dezvoltarea sa economică și socială spectaculoasă, de după război, s-a datorat, în principal, investițiilor în educație.

„Educația a fost întotdeauna un factor vital în atingerea scopurilor sociale generale", se declară în raportul guvernamental „Creșterea Japoniei și educația". Ce este mai nou, se amintește în acest raport, „este apariția conceptului de educație ca un factor important în creșterea economică, concept ce se bazează pe o nouă teorie economică, care afirmă că deprinderile, creativitatea științifică și alți factori ai forței de muncă contribuie la creșterea economică în aceeași măsură ca reproducerea capitalului fizic și forța de muncă"[2].

De aceea, după calculele unor economiști ca Th. S c h u l t z, în S.U.A. și S t r u m i l i n, în U.R.S.S., creșterea venitului național datorită „capitalului educativ" se situează undeva între 33% și 30%.

ZIUA ȘCOLARĂ PRELUNGITĂ

Scurtarea săptămînii școlare, precum și atragerea adulților tot mai mult în procesul muncii a dus la introducerea, în cele mai multe țări dezvoltate, a unei zile școlare prelungite. De obicei în acest nou sistem copiii încep școala dimineața, la amiază au o pauză de 1/2 oră, în care li se servește masa de prînz, după care continuă activitatea de învățare și recreativă în școală, pînă după-amiază cînd părinții se întorc de la lucru. Sistemul acesta are multe avantaje, mai ales la nivelul școlii primare, deoarece permite o creștere a influenței educative a școlii, elimină temele pentru acasă, care în noul sistem se face în școală, și, desigur, este o mare ușurare pentru familia în care ambii părinți lucrează. Desigur, acest sistem presupune și cîteva amenajări suplimentare în școală ca: o sală polivalentă pentru masa de prînz și jocuri sportive și recreative, o bibliotecă, dulapuri în perete unde copiii pot să-ți țină hainele și lucrurile personale etc. Avantajele sociale pe care le aduce această creștere de spațiu educativ sînt foarte mari.

PEI SELECTIVE ȘI PEI COMPREHENSIVE

PEI de învățămînt tradiționale ca și sistemele de educație și învățămînt tradiționale (SEI) presupun, de obicei, un învățămînt primar comun, urmat de un învățămînt secundar diversificat — teoretic, profesional și semiprofesional. Această structură a învățămîntului poate fi observată și astăzi în anumite segmente ale SEI din Franța, R.F. Germania și alte țări.

Ca urmare însă a extinderii învățămîntului obligatoriu și a cerințelor crescînde de acces la educație și învățămînt, a apărut în ultimele decenii — ceea ce se cheamă „școală comprehensivă". În ce constă această școală? Așa cum spunea J. B. C o n a n t, teoreticianul cel mai cunoscut, ea constă în pregătirea „sub același acoperiș", atît a viitorului conducător de industrie, cît și a viitoarelor soții, mame și gospodine. Cu alte cuvinte, aceasta este o școală secundară, care conține un PEI suficient de diversificat, pentru a oferi o pregătire și o calificare într-o gamă largă de profesii și în același timp un PEI comun, care să dea o pregătire generală care să reunească pe toți membrii unei generații în același program școlar.

Deși această școală a apărut inițial în Statele Unite, ea poate fi regăsită în cazul Suediei, care și-a bazat întreaga reformă școlară pe această idee, precum și în R.F. Germania, în ceea ce se cheamă „Gesamtshule", sau în Franța în tipul de colegii unice, precum și în alte țări care încearcă să construiască PEI integrate și școli unice și la nivelul învățămîntului superior.

Unele țări socialiste, ca de exemplu: R.P. Bulgaria, R.D. Germană și U.R.S.S. au dezvoltat comprehensivitatea la nivelul învățămîntului secundar, prin introducerea unei școli politehnice unice de bază.

DISCIPLINE LA ALEGERE ȘI FACULTATIVE

Unul din mecanismele, tot mai folosite în ultima vreme, prin intermediul căruia se asigură diversificarea PEI, fără a se renunța la unitatea sa, este sistemul disciplinelor la alegere.

Acest sistem a devenit o practică foarte răspîndită în toate sistemele moderne de învățămînt, deoarece se pare că rezolvă printre altele mai bine problema orientării școlare și profesionale a elevilor. Așa, de exemplu, noile PEI din R.S. Cehoslovacă au introdus la nivel secundar o grupă de discipline cu caracter de specialitate la alegere, care cuprind printre altele: bazele construcției de mașini, bazele electronicii, bazele tehnologiei etc.; o grupă de discipline la alegere în anul patru (ultimul an de școală secundară) care include: seminar de matematici practice, seminar fizică, seminar chimie, seminar biologie, seminar literatură, seminar psihologie, bazele pedagogiei, estetică, conservație limbi străine, bazele conducerii și autoconducerii etc.; o grupă de discipline facultative, anii 1—4 (școala secundară), care cuprinde: geometrie descriptivă, exerciții matematică, exerciții chimie, creativitate tehnică, menaj, îngrijirea copilului, educație muzicală, educație plastică, introducere în artă, sport etc.[4]

Desigur, așa cum este și de așteptat, sistemul disciplinelor de învățămînt la alegere joacă un rol important în cadrul PEI comprehensive. Se citează, de exemplu, că o școală secundară americană comprehensivă de mărime mijlocie are pînă la 200 de asemenea discipline.

DISCIPLINE ȘI CURSURI INTEGRATE

O ultimă tendință asupra căreia ne oprim, și care se manifestă în construirea PEI, în ultima vreme, o constituie disciplinele sau cursurile integrate.

Se recunoaște, astfel, tot mai mult, că structura actuală a educației și învățămîntului, în lume, este într-o mare măsură tributară viziunii atomiste a secolului 19, din care cauză în școală **există o prea mare fragmentare a disciplinelor de învățămînt, care de fapt nu mai corespunde viziunii interdisciplinare și integrative** contemporane din științe și arte. Mai mult, se poate spune că progresele în știință și cultură, în general, sînt, în ultima vreme, un produs, mai ales, al „întîlnirilor" dintre diferitele științe, arte și tehnologii, dintre învățare și cercetare.

Nu este deci întîmplător că **această tendință integrativă se face resimțită și la nivelul organizării planurilor de învățămînt**, și în recentul studiu al clubului de la Roma „Orizontul fără limite al învățăturii", se sugerează că în universitățile viitoare „Predarea, ca și munca de cercetare va putea fi ... organizate în jurul unor teme largi, reducînd astfel actuala segmentare și împărțire pe sectoare a planurilor de învățămînt"[4].

Din planurile studiate, experiențe interesante de discipline și cursuri integrate pot fi semnalate în PEI din Japonia și S.U.A., unde există un curs integrat de „știință", — cursuri aplicate de matematică și limbă și chiar cunoștințe și deprinderi reunite în arii de învățare".

De asemenea, introducerea unor cursuri sau discipline noi ca: bazele conducerii și autoconducerii, ecologia, economia întreprinderii, biofizica, viața de familie, educație fizică și igienă, sport, estetica vieții cotidiene etc. începe să fie o practică adoptată de tot mai multe țări, tocmai în vederea eliminării fragmentării și repetițiilor moștenite din școala tradițională.

BIBLIOGRAFIE

1. Torsten, Husen *The School in Question*, Oxford University Press, 1979, p. XII.
2. Lucien Brunelle, *L'École Elementaire*, Rernand Nothou. Paris, 1976, p. 72.
3. *Japan'n Growth and Education* Ministry of Education Government of Japon, Tokio 1963, p. 1.2.
4. James W. Botking. Mahdi Elmandjro. Mircea Maliță, *Orizonturile fără limite ale învățării*. Editura politică, București. 1981, p. 39.

Învățarea asistată de ordinator

o perspectivă și o soluție

Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

CA ORICE LUCRU NOU CARE TINDE SĂ MODIFICE ACTIVITĂȚI DE BAZĂ ALE OMULUI, învățarea asistată de ordinator a suscitat îngrijorări și rezerve în rîndul unor educatori și cercetători, entuziasm și tendința de supraevaluare în rîndul altora. Și întocmai ca în cazul instruirii programate — îndeosebi al celei care utilizează ca suport mașinile de instruire — atitudinea publicului a fost una cît timp s-a bazat doar pe lecturi și informații incomplete și a devenit sau devine alta atunci cînd este confruntată cu rezultate concrete. „Pentru noi ordinatorul este cam ceea ce era T.F.F.-ul pentru bunicii noștri. E o alchimie esoterică, o putere bizară a omului care sfîrșește prin a-l neliniști chiar pe posesorul ei. Ea este împodobită de noblețea pe care o conferim necunoscutului: mai ales atunci cînd acest necunoscut îmbracă forma incognoscibilului. Dar mîine această putere se va banaliza, ea va fi domesticită și pusă să servească trebuințele noastre" (Barbey Guy, 1, p. 9). **Așa se gîndea spre sfîrșitul anilor 60' și evoluția a fost rapidă; la începutul anilor '80 noi trăim acest „mîine", iar perspectivele deschise de informatică sînt excepționale. „Locul pe care informatica îl ocupă astăzi în lume rezultă dintr-un ansamblu de factori, care după anii 1960 au dat unei industrii — celei a ordinatoarelor — și procedeelor pe care întrebuințau aceste mașini noi o importanță economică și socială în continuă creștere. „Dacă există un domeniu în care interacțiunile între știința fundamentală cea mai abstractă, invențiile și aplicațiile tehnice cele mai avansate, potențialul industrial, condițiile economice și sociale ale organizării producției devin în același timp manifeste și extrem de complexe, aceasta este fără îndoială cel a l informaticii" (UNESCO 9, 1977, p. 193—194).**

Cum problema informatizării educației sau, cea mai limitată, a învățării asistată de ordinatoare nu poate fi separată de informatizarea altor domenii, în prezentul material ne propunem să schițăm tabloul general al evoluției și al perspectivelor deschise de informatică.

ÎN ULTIMII ANI și îndeosebi după 1975, data apariției microprocesului, a devenit evident faptul că informatizarea educației este posibilă și accesibilă tuturor țărilor, dezvoltate sau în dezvoltare. Merită menționat și faptul că în literatura noastră pedagogică problema învățării asistată de ordinator s-a pus de timpuriu, în termeni clari și în directă

legătură cu sarcinile edificării societății socialiste multilateral dezvoltate, stabilite în documentele programatice ale partidului nostru. Un exemplu: „Pentru învățămîntul românesc interesul față de aceste moderne instalații (ordinatoarele n.n.) sporește considerabil în actualele condiții ale aplicării măsurilor stabilite de partid în vederea perfecționării activității școlii de toate gradele, a legării tot mai strînse a procesului instructiv-educativ de viață, de practică de exigențele construcției societății socialiste multilateral dezvoltate" (Dragu I., 1971, p. 79). Iar pentru aplicarea principiului unității dintre învățămînt, cercetare și producție, promovarea informaticii în procesul educației devine cu atît mai importantă, cu cît informatizarea producției industriale și a unor sectoare ale cercetării progresează în ritmuri alerte. Dar pînă în prezent în învățămîntul românesc se înregistrează doar unele inițiative și cercetări experimentale restrînse mai ales la nivelul învățămîntului superior; în unele universități sau institute politehnice*, la Academia „Ștefan Gheorghiu" etc. (vezi Diaconu E. și Svasta P. 3, 1978).

I. Ce este învățarea asistată de ordinator?

1. Pentru denumirea acestei noi forme sau metode de concepere și realizare a învățării au circulat mai multe expresii, dar cea care se încetățenește este cea folosită cu titlu al acestui subcapitol, în franceză; l'enseignement assisté par ordinateur; în engleză: Computer Assisted Learning. Problematica învățării asistată de ordinator poate fi înțeleasă prin analogie cu cea a instruirii programate (vezi Noveanu E., 7, 1974), în sensul că esențială este calitatea programării, a pregătirii ordinatorului pentru a-l asista pe cel care învață.

2. Calitățile învățării asistate de ordinator au evoluat și au devenit evidente odată cu evoluția ordinatoarelor. Primele ordinatoare, concepute în anii '50, erau mari și scumpe; ele erau denumite cu o expresie foarte ambițioasă și susceptibilă de a crea confuzii sau neliniști — „creiere electronice", dar, dacă un astfel de ordinator ar fi încercat să reproducă operațiile creierului uman, care le servește ca model cercetătorilor acestui domeniu (adică cele circa 125 de miliarde de circuite de înregistrare), el ar fi luat în anii '50 proporțiile unui oraș de 10 000 000 locuitori și ar fi consumat o energie fantastică. Cea de-a patra generație, aflată în activitate astăzi, cea denumită „Very Large Scale Integration" (VLSV) atinge performanța de a imprima pe o pastilă de siliciu 100 000 de tranzistori; este generația care a „revoluționat informatica" numită și „computer-on-a-chip" („ordinateur sur une puce", în franceză); la începutul anilor '80 se pregătea deja cea de „a cincea generație", dar performanța deja atinsă odată cu inventarea microprocesoarelor și obținerea celei de-a patra generații deschideau calea informatizării unei game largi de activități, de la industrie la activități bancare, de la sănătate la educație etc. Noul ordinator are dimensiunile unei mașini de scris, consumul de energie este redus, iar randamentul obținut remarcabil. Calitatea serviciilor pedagogice furnizate de astfel de ordinatoare a fost deja pusă în lumină de experimentele și utilizările concepute în ultimii 10—12 ani.

Capacitatea de a furniza cu rapiditate și fără greș un volum mare de informații (de cunoaștere) bine sistematizate; această calitate este realizată numai atunci cînd programul a fost elaborat de o echipă competentă de pedagogi, logicieni și specialiști ai diferitelor domenii. În acest sens se vorbește de „memoria prodigioasă" a ordinatorului și de posibilitatea lui de a deveni un „accelerator pedagogic".

— Posibilitatea de a furniza informațiile solicitate de un mare număr de educați (elevi, studenți, adulți în perfecționare), furnizîndu-le o asistență pedagogică de bună sau foarte bună calitate.

— Posibilitatea individualizării reale și complete a învățării și, prin aceasta, asigurarea succesului marei majorități a elevilor sau studenților.

— Eliberat de o serie de sarcini împovărătoare și greu de îndeplinit, profesorul poate deveni un adevărat educator: ghid și animator, evaluator și, îndeosebi, formator preocupat de cultivarea atitudinilor superioare și a capacităților intelectuale. În prezent, aceste sarcini fundamentale nu pot fi îndeplinite de către profesorul care predă multor elevi sau studenți (chiar o clasă cu 20 de elevi ridică un foarte mare număr de probleme cînd este vorba de individualizarea reală a învățămîntului), care predă mai multe discipline la mai mulți ani de studii etc.

3. Acolo unde învățarea asistată de ordinator a făcut obiectul unor cercetări pertinente și de durată ea a demonstrat că numărul educatorilor nu scade în condițiile „informatizării învățămîntului", randamentul sporește însă în mod considerabil: prin asigurarea succesului la învățătură al tuturor elevilor și studenților și prin sporirea calității educației de bază (școlară sau universitară) costurile scad pe ansamblul sistemului educativ. Totodată, s-a demonstrat faptul că reorientarea sau perfecționarea educatorilor în vederea muncii în condițiile folosirii ordinatoarelor este necesară, fără a ridica însă probleme dificile. În principiu, pe bază de cursuri de orientare și perfecționare educatorii se împart în trei categorii: a) unii care sînt pregătiți să lucreze „în amonte" la programarea ordinatoarelor; b) alții care lucrează cu elevii (studenții) și cu ordinatoarele, devenind animatori, ghizi și profesori-educatori; pentru ei *învățarea asistată de ordinator* constituie un mijloc de a-și atinge obiectivele educaționale, una dintre formele sau metodele de predare-învățare la care recurg; c) o a treia categorie lucrează „în aval" ca evaluatori, ca educatori capabili să furnizeze un feed-back semnificativ celor care lucrează în situațiile indicate la punctele a) și b) sau ca educatori care fac legătura între școală și lumea muncii, între școală și familie etc.)

4. În determinarea locului și a ponderii pe care această formă de organizare a învățării (considerată de unii specialiști o metodă bazată pe un mijloc complex și polivalent) o va deține în contextul mai larg al conceperii și organizării procesului instructiv-educativ trebuie evitate pozițiile simpliste, de extremă. Se știe că procesul de învățămînt este deschis, hipercomplex și probabilistic: în raport cu obiectivele acestui proces, obiective care sînt ale educaților și ale educatorilor, ordinatoarelor constituie un mijloc, o resursă extrem de utilă și adaptabilă contextului instructiv-educativ; niciodată ele nu trebuie să-și depășească rolul de mijloace, devenind apăsătoare pentru studenți sau profesori. Dar, *învățarea asistată de ordinator constituie* un mijloc care îndeplinește două funcții importante: a) aceea de a asigura atingerea unor performanțe școlare superioare de către toți elevii sau studenții; b) aceea de a furniza întregului tineret o pregătire elementară în domeniul informaticii într-o societate care se va baza din ce în ce mai mult pe achizițiile acestei științe. La această concluzie au ajuns la ultimele conferințe generale ale UNESCO, toți delegații celor peste 150 de state membre: „Difuzarea informației este un instrument indispensabil procesului de dezvoltare... Nu este vorba deci numai de a crea structuri de învățămînt și a pune la dispoziție universităților ordinatoare: este necesar ca toți studenții să fie pregătiți pentru a se servi de aceste ordinatoare, fiindcă întrebuințarea lor apare ca necesară

---

* *Într-un pliant elaborat de Institutul politehnic din București și intitulat „Educib" se scrie: „Institutul politehnic din București a conceput și realizat, în colaborare cu Institutul de proiectare în domeniul automaticii și cu Institutul de cercetări pentru tehnicile de calcul, utilizînd brevetul român Educib, un sistem destinat organizării unui proces de învățămînt tehnic superior care folosește mijloacele oferite de echipamentele actuale ale tehnicii de calcul și ale automaticii. Avînd ca bază un limbaj de programare bine adaptat scopurilor educative, sistemul oferă celor care îl utilizează o largă gamă de posibilități, destinate ameliorării nivelului de instruire al celor care au urmat deja un ciclu de studii".*

în toate ramurile științei, ale tehnologiei și ale economiei. Dealtfel, s-a lansat deja, cu destul succes, și pregătirea elevilor din învățămîntul general în acest domeniu" (UNESCO, 9, 1977, p. 195—196 și Barbey Guy, 1, 1970, p. 130—132).

II. Informatizarea învățămîntului și învățarea asistată de ordinator

Sferele conceptelor „învățămînt" și „ordinatoare" nu se suprapun, ci se întretaie, fiind secante. În zona de intersecție se plasează domeniile de utilizare a ordinatorului în învățămînt (Barbey Guy, 1, 1970, p. 57—58): gestiunea și administrarea învățămîntului; documentare automatizată, interogarea automatizată, stimularea etc. Așadar, învățarea asistată de ordinator constituie o componentă a informatizării învățămîntului, iar în contextul didacticii numai una dintre modalitățile de concepere și realizare a învățării.

Ordinatorul rămîne însă cea mai bogată în resurse și cea mai adaptabilă dintre „mașinile de instruire"; el este capabil de dialog: „Între dialogul surzilor la care ajungeau în mod inevitabil primele tehnici ale instruirii programate (Skinner) care nu furnizau elevului decît instrucțiunile „adevărat" sau „fals" și dialogul nuanțat accesibil ordinatoarelor moderne există o mare diferență" (Barbey G., p. 69). Oferindu-i celui care învață asistență, ordinatorul poate îndeplini deci în mod impecabil, „fără a obosi sau a se plictisi", un șir de operații didactice delicate și importante:

a) oferirea de informații organizate conform programelor sau în funcție de cererile celui asistat; (el funcționează, în acest caz, ca o bibliotecă perfect organizată și promptă);

b) chestionarea celui ce învață și identificarea lacunelor;

c) corectarea greșelilor și eliminarea lacunelor prin furnizarea de informații pertinente;

d) controlul sistematic al cunoștințelor;

e) sprijinirea eforturilor de autoevaluare ale celui care învață (ordinatorul funcționează ca un meditator);

f) realizarea unor acțiuni de recapitulare a unor teme, a unor module sau a unor discipline;

g) exerciții de stimulare a creativității.

Cînd învățarea asistată de ordinator acoperă toate aceste zone, îndeplinind operații foarte variate (ordinatorul poate semnala și profesorului faptul că un elev are nevoie de un sprijin special pentru un anumit subiect) asistența oferită educatorului poartă și numele de „monitoring". Ordinatorul poate realiza aceste operații pentru grupuri de elevi (studenți) sau pentru fiecare elev (student). Astfel se atinge cel mai înalt nivel de individualizare a învățămîntului, deschizîndu-se perspectiva asigurării succesului la învățătură al tuturor celor care fac eforturi de a învăța; în același timp ordinatorul poate fi programat și folosit astfel încît să fie util în situații educaționale foarte diferite; învățarea în grupe mari, în grupe mici, studiul individual (Diaconu E. și Svasta P., 3, p. 164). Nivelurile de învățămînt la care el se dovedește mai util sînt: învățămîntul liceal, învățămîntul superior, învățămîntul postliceal sau postuniversitar (perfecționare, recalificare etc.). Folosirea ordinatoarelor în învățămînt este o cercetare-acțiune și o modalitate a învățării care revine ca sarcină pedagogilor asistați de informaticieni. Dealtfel, expresia „învățare asistată de ordinator" sugerează fără echivoc permanența prezenței omului și rolul esențial al educatorului. Ea indică în același timp și limitele folosirii acestei moderne și eficiente forme de învățare" (Guy Barbey, I, p. 48).

Calitatea serviciilor pedagogice oferite de ordinator, ca și îndeplinirea în bune condiții a uneia sau mai multor operații didactice din cele enumerate mai sus, depind de capacitatea ordinatorului. Ne vom limita la a face cîteva remarci utile educatorilor.

În momentul cînd s-ar lua decizia introducerii învățării asistate de ordinator la nivel liceal sau universitar (moment nu prea îndepărtat) instruirea sistematică a educatorilor în domeniul informaticii și al folosirii ordinatoarelor ca mijloace de învățămînt devine obligatorie, pînă atunci se cere realizată o acțiune de sensibilizare. Pentru a se evita precipitarea și derutarea educatorilor sau a elevilor, implementarea învățării asistate de ordinator va trebui să fie progresivă. În ordine cronologică primul pas îl constituie informarea și formarea cercetătorilor în materie de învățare asistată de ordinator și organizarea unor școli experimentale cu statut adecvat, susceptibile de a deveni școli demonstrative (activitate care reclamă 3—5 ani). Această acțiune începe prin a situa ordinatorul în ansamblul denumit tehnologie didactică, pentru a-i defini specificitatea și resursele, pentru a trece apoi la chestiuni specifice privitoare la acest „excepțional mijloc" care, în vederea folosirii, trebuie „demistificat". Ce este memoria ordinatorului și cum se explică rapiditatea furnizării datelor? Ce este memoria auxiliară? Ce sînt terminalele? etc.

După decenii în care literatura științifico-fantastică a lansat atîtea ipoteze privitoare la „creierul electronic", la „roboții care gîndesc", la „mașinile mai inteligente decît omul" este „util să demistificăm" cuvîntul memoria ordinatorului care generează adesea analogii cu memoria psihică, cu amintirea umană, cu visul etc. Prin ce alchimie secretă o mașină își amintește? Un disc „își amintește" orchestra care l-a imprimat, o bandă magnetică sau un magnetoscop „își amintesc" și ele, o fotografie de asemenea... Memoria ordinatorului nu este altceva" (Barbey G., 1, p. 30).

III. Perspective ale învățării asistate de ordinator

1. În evaluarea perspectivelor care se deschid acestei noi forme de organizare și realizare a învățării trebuie să ținem seama de un număr de evoluții aflate în strînsă conexiune: a) informatizarea progresivă și accelerată a diferitelor sectoare ale vieții sociale ca proces ireversibil și rentabil, care are loc atît în țările dezvoltate, cît și în cele în dezvoltare; b) transformarea educației în factor activ al dezvoltării care precede dezvoltarea o face posibilă și îi asigură temeinicia în măsura în care este adaptată obiectivelor și cerințelor acesteia; c) progresele excepționale și continue obținute în domeniul informaticii și al ordinatoarelor atît în planul tehnic, cît și în cel al costurilor. Dialectica ne obligă să ținem seama de faptul că nu se pot obține progrese în unele domenii (anumite industrii, telecomunicații etc.) lăsînd altele și îndeosebi educația la nivelul metodelor și tehnicilor de acum 30 sau 50 de ani. Așa cum se știe România socialistă dispune nu numai de un plan de automatizare sau de informatizare a diferitelor ramuri ale economiei, ci și de structuri de cercetare și producție care îi permit să exporte echipamente electronice și cibernetice, sprijinind țări în curs de dezvoltare.

2. Al doilea argument în favoarea promovării învățării asistate de ordinator vine din sfera informaticii, unde vectorul perfecționărilor și al invențiilor are o ascensiune vertiginoasă. Fiecare generație de ordinatoare a însemnat o revoluție, un mare pas înainte; apariția microprocesoarelor a adus o imensă sporire a posibilităților și o sensibilă diminuare a costurilor.

La orizont se anunță a V-a generație de ordinatoare și „vocea sintetică" (Servan-Schreiber, 9, p. 373). În Japonia minicalculatoarele se află în ghiozdanele liceenilor și economiștii demonstrează că ele nu presupun un efort financiar mai mare decît cel presupus pe vremuri de înzestrarea tuturor copiilor de clasa I cu o plăcuță de ardezie. Există posibilitatea racordării ordinatoarelor la rețelele de televiziune școlară și acest lucru deschide perspective, îndeosebi țărilor în dezvoltare care utilizează larg emisiunile TVS. Probabil foarte curînd vom considera că un absolvent a zece sau a douăsprezece clase nu este complet format dacă nu a beneficiat și de învățare asistată de ordinator.

BIBLIOGRAFIE

1. Barbey Guy, *L'enseignement assisté par ordinateur, Collection F 3*, Casterman, 1970.

2. Beeck G., *Computer assisted Learning in Science education*, Pergamoth Press, Oxford, 1979.

3. *Council of Europe, L'informatique dans l'enseignement supérieur en France, Council of Europe*, News Lotter, No. 1—1981.

4. Diatcu E. Svasta P., *Sisteme de instruire asistată de calculator*, Laboratorul județean de informatică, Cluj, 1978.

5. Dragu I., *Utilizarea calculatoarelor electronice în învățămînt* „Revista de pedagogie", nr.12/1971

6. Japan Computer, *Development Institute, The Plan for Information Society:* A Nationel goal Forward year 2000, May, 1972

7. King Edmond, *Education Steps Towerds Computer — Assisted Learning*, European Journal of Education, Volume 15, Number 2—1980, Amsterdam.

8. Noveau E., *Tehnica programării didactice*, E.D.P., București ,1974.

9. Servan — Schreiber J.J., *Le défi mondial, Fayard*, 1980.

10. UNESCO, *Comprendre pour agir. L' UNESCO face aux problémes d'aujourd'hui et aux défis de demain*, UNESCO, 1977.

Modalități de compensare a cunoștințelor

RĂMÎNEREA ÎN URMĂ LA ÎNVĂȚĂTURĂ apare la orice treaptă a învățămîntului, generată fiind de cauze obiective și subiective: aptitudini individuale diferite, interese și motivații diferite, situație socio-culturală dezavantajată etc. Școala n-are posibilitatea de a înlătura toate cauzele obiective care determină eșecurile școlare ale elevilor ce provin din medii dezavantajate, spre exemplu, însă are datoria de a organiza în așa fel procesul educațional încît să creeze șanse egale pentru toți elevii în vederea continuării studiilor și a alegerii profesiunii.

Spre acest deziderat aspiră noua reformă a învățămîntului din R.P. Ungară, reformă care vizează perfecționarea conținutului învățămîntului, a metodelor de predare, pentru a deprinde pe elev să-și dobîndească în mod independent cunoștințele și să le folosească creator.

Adîncirea democratizării învățămîntului lichidează situațiile care fac ca în sistemul de școlarizare existent drumurile să fie mai accesibile nu totdeauna celor într-adevăr capabili, ci celor care datorită unor condiții prielnice au înmagazinat, într-un timp record, cea mai mare cantitate de cunoștințe.

Deocamdată, activitățile de compensare a cunoștințelor (ratrapare) rămîn necesare și devin o sarcină particulară a școlii în cazul elevilor din anul I de liceu, cu atît mai mult cu cît factorul psihologic, adesea ignorat de educatori, ocupă un loc deosebit de important în această treaptă a învățămîntului. La cauzele generale ale rămînerii în urmă la învățătură se adaugă și altele determinate de situația acelor elevi cărora le lipsesc cunoștințele elementare, în ciuda notelor mari cu care vin la liceu. Acești elevi provin din școli generale aflate în situație dezavantajată: în mediul rural, la periferia orașelor, lipsite de cadre calificate, avînd clase cu predare simultană etc. Ajuns într-un colectiv bun, elevul, deși poate avea aptitudinile necesare pentru a deveni competitiv, are complexul inferiorității, pierde dorința de a învăța; aceste tulburări psihice, accentuate de pubertate, duc la abandon școlar.

Liceul are sarcina, pe de o parte, de a da cunoștințele necesare care să facă posibile progresul elevului, opțiunea sa corectă pentru disciplinele facultative și pentru orientarea profesională, iar, pe de altă parte, de a facilita și accelera procesul de adaptare la noul colectiv și la noile sarcini.

Planificarea și desfășurarea activităților de ratrapare presupun cîteva acțiuni premergătoare: strîngerea de informații în vederea cunoașterii elevului și testarea nivelului de cunoștințe (în special, la limba maternă, limba rusă și matematică). Profesorii au la dispoziție îndreptare privind metodele și procedeele de testare, teste model etc.

Cunoașterea multilaterală a personalității elevului se întregește prin observațiile sistematice ale profesorului de specialitate și ale dirigintelui, precum și printr-un test de folosire a simbolurilor care măsoară gradul de inteligență a elevului, independent de rezultatele obținute la învățătură.

Profesorul stabilește formele organizatorice ale ratrapării: ratrapare desfășurată în cadrul orelor de clasă; ratrapare în afara orelor de curs (prin cercuri pe obiecte, activități în bibliotecă, la club, meditații etc.); consultații facultative (prin care se oferă elevului posibilitatea de a participa la consultațiile acordate de profesorii care nu predau la clasa lui); grupe de recuperare organizate la internat; activitatea independentă a elevului acasă, sub îndrumarea profesorului.

ÎN CADRUL ACESTOR ACTIVITĂȚI, meditațiile formează activitatea de ratrapare cea mai bine organizată; ele diferă însă fundamental de meditațiile tradiționale și nu presupun reluarea mecanică de către profesor a materiei predate. Participarea este obligatorie atîta timp cît consideră profesorul de cuviință; împărțiți pe grupe mici, elevii lucrează la meditații sub îndrumarea profesorului care predă la clasa respectivă. Se consideră important ca elevii să-și însușească tehnica muncii intelectuale, a muncii independente, să învețe să folosească manualul, dicționarele, mijloacele audiovizuale, calculatorul etc. În același timp, profesorul urmărește dezvoltarea capacității de exprimare a elevului. Dezavantajul cultural este o consecință, în primul rînd, a greutăților în exprimare, în folosirea limbii, ceea ce se răsfrînge negativ și asupra învățării.

La baza sistemului de ratrapare stau cîteva principii metodologice menite să-i asigure eficiența. Astfel, printr-o atitudine pedagogică democratică și prin folosirea celor mai adecvate metode și procedee, profesorul are datoria să dezvolte la elevi motivația învățării, astfel încît acesția să dorească să învețe. Bunăvoința, încrederea în capacitățile elevului, cuvintele de încurajare, recunoașterea celui mai mic succes al elevului pentru a-i trezi încrederea în forțele sale trebuie să fie elementele caracteristice ale activităților de ratrapare. Adaptînd metodele de predare-învățare la ritmul individual de lucru al fiecărui elev, se asigură bucuria reușitei.

Ratraparea, ca dealtfel întreg procesul instructiv-educativ, presupune un nou raport profesor-elev, în cadrul căruia elevii sînt activizați în permanență, iar profesorul, prin cerințe reale, prin stil de muncă elastic, pune pe prim plan activitatea independentă și de grup. Uneori metoda explicației poate avea un rol important, atunci cînd întreg grupul are nevoie de explicarea unor no-

țiuni și legi fundamentale; explicațiile profesorului trebuie să se împletească cu activitatea frontală și independentă.

Scopul activităților de ratrapare trebuie comunicat și părinților pentru că adesea ei sînt aceia care nu înțeleg cauzele rămînerii în urmă și trezesc în copil complexe de inferioritate.

Activitățile de ratrapare presupun din partea profesorului o serioasă muncă suplimentară, o temeinică pregătire psihopedagogică și de specialitate, ingeniozitate, conștiință profesională.

BIBLIOGRAFIE

1. Boldizár Maria, *Mit tehetünk a hátrányos helyzetü gyermekekért az iskolában.* ÎN: Mit tettünk értük? Budapest, Tankönyvkiadó, 1978, p. 5—34.

2. Csöregh Eva, *Program a müvelödési hátrány enyhitésére.* ÎN: Pedagógiai Szemle. Budapest, an. 28, nr. 12, dec. 1978, p. 1079—1087.

3. Sebestyén Árpádné., *Két uj anyanyelvi tankönyve szakközépiskolaban.* ÎN: Koznevelés. Budapest, an. 36, nr. 20, 16 mai 1980, p. 17—19.

4. *Utmutató a gimnáziumi tanulók felzárkoztatásához. Szerkeszteték Ujszaszi Janosne. Budapest,* Országzagos Pedagógiai Intézet, 1979, 159 p.

HILDA BURCIN

Biblioteca centrală pedagogică

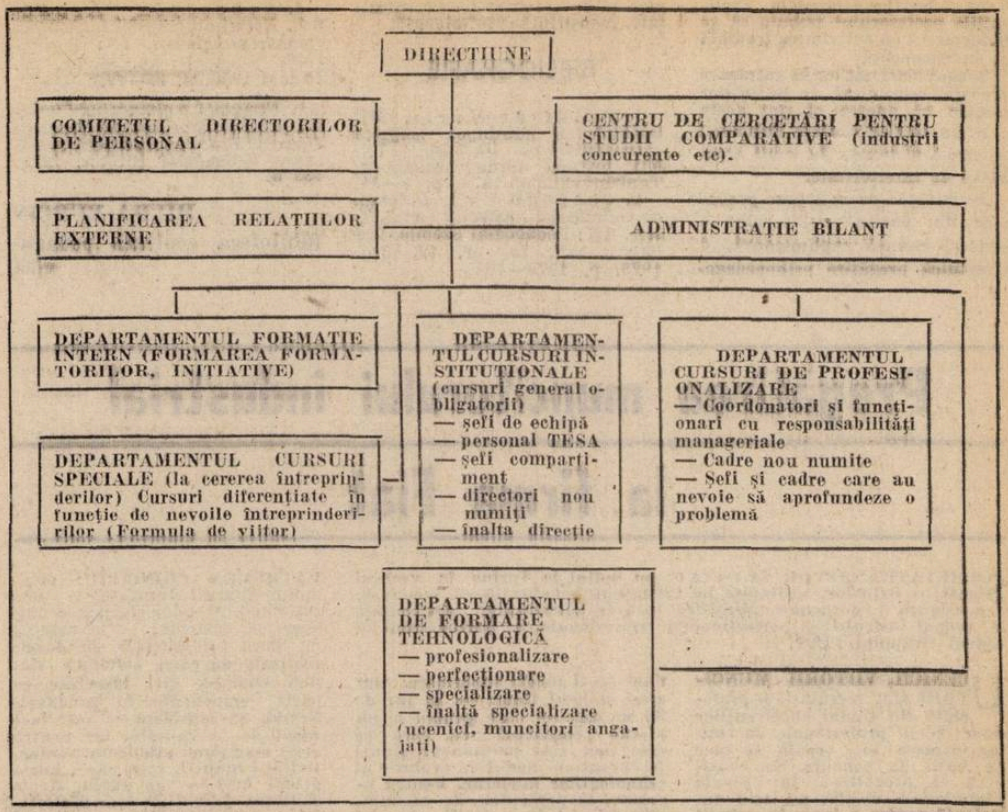
Pregătirea muncitorului industrial la firma Fiat

SOCIETATEA „ISVOR ȘPA-FIAT" cu sediul la Torino în vechiul local al uzinelor, înființate în 1899, este constituită cu scopul de a asigura o coordonare științifică tuturor activităților desfășurate în scopul instruirii și perfecționării profesionale a personalului în cadrul Grupului FIAT.

UCENICII, VIITORII MUNCITORI sînt recrutați, de preferință din rîndul absolvenților unor școli profesionale de stat, iar intrarea în școală se face pe bază de concurs. Se consideră că pregătirea în școala profesională de stat nu este suficientă pentru a lucra în uzinele FIAT și de aceea cei reușiți la concurs mai fac un stagiu de 9 luni în școala firmei. Cuvîntul „școală" trebuie, însă, înțeles altfel decît se reprezintă de obicei o asemenea instituție, căci în cazul de față este vorba de o uzină pusă integral la dispoziția celor ce se pregătesc și la care s-au adăugat amfiteatre, săli de curs, laboratoare, cabinete etc. Pedagogii specialiști ai firmei încep orice prezentare a principiilor pedagogice ce le folosesc cu acest aspect, care este totodată și **PRIMUL PRINCIPIU:** „școala ca uzină". Această concepție — spun ei — prezintă două mari avantaje pedagogice. Mai întîi, îi învață pe elevi să trăiască în mediul producției, îi obișnuiește cu ambianța în care vor trebui să muncească și îi ajută să dobîndească o „mentalitate industrială". Un alt avantaj este că se creează o „punte" de trecere treptată și sub o îndrumare atentă de la un mediu de viață citadin la realitatea producției.

AL DOILEA PRINCIPIU de pregătire, în afară de cel al școlii ca uzină este principiul integrării teoriei cu practica. Elevii școlii nu au, de exemplu, un instructor de practică și altul pentru teorie, același om învățîndu-i și practica și teoria. Pregătirea pe care o oferă elevilor este totuși preponderent practică. Asemenea instructori sînt recrutați din rîndul personalului tehnic care au gradația profesională 6 și posedă diploma unei școli medii superioare. Sînt aleși oameni tineri — în jur de 30 de ani — care pentru a nu pierde „contactul" cu ceea ce este nou sînt permanent ținuți la curent cu modul de evoluție al tehnologiilor moderne. Pentru aceasta, în perioadele de vacanță, sînt trimiși în unitățile de vîrf ale firmei, unde lucrează efectiv pentru a-și întreține „condiția profesională". În plus, urmează periodic o serie de cursuri de metodologie didactică, ținute de colaboratori ai societății, specialiști în pedagogie. Deosebita atenție care se acordă pregătirii pedagogice a instructorilor este impusă și de faptul că întreg învățămîntul pe care trebuie să-l realizeze are la bază — **CEL DE-AL TREILEA PRINCIPIU** — structurarea modulară a conținutului procesului instructiv și principiile activismului în învățare. Pentru fiecare modul este prevăzut cu claritate ce se va învăța, în ce condiții la ce performanță va trebui să ajungă elevul, care sînt materialele necesare. Specialiștii pedagogi ai firmei sînt tentați, chiar, să ridice la nivel de principiu problema dotației materiale a școlii cu cele mai noi utilaje folosite în producție sau în perspectivă de a fi folosite. Se pare că din acest punct de vedere școala de la Torino este una dintre cele mai dotate școli de acest gen din Europa. Mai întîi, viitorii muncitori studiază mașina, materialele etc. cu ajutorul unor programe audio-vizuale. În incinta școlii există un laborator specializat în producerea acestor programe realizate de pedagogi și cadre tehnice. Următorul pas este lucrul pe o mașină „didactică" sau pe un „subansamblu didactic". Abia după acest moment se trece la o mașină „de producție". Se poate astfel vorbi de cel de **AL PATRULEA PRINCIPIU:** principiul trecerii treptate — prin intermediul unor mijloace diverse de instruire — la mașina de lucru profesională. Produsele realizate de către elevi nu sînt nici vîndute, nici integrate ca părți componente în produsele firmei. Se consideră că s-ar face rabat de la calitate, iar pentru elevi s-ar pune problema productivității muncii, ceea ce — într-o primă fază — ar putea afecta calitatea pregătirii lor. Materialele consumate sînt socotite că intră în „costul educației" suportat de societățile firmei, care solicită pregătirea cadrelor respective. La sfîrșitul stagiului fiecare elev primește un chestionar în care i se cere să aprecieze conținutul și eficiența propriei activități de învățare. Sînt întrebări precise — elaborate de specialiști pedagogi și psihologi, iar rezultatele sînt introduse în calculatoare pentru prelucrare și concluzii. Deoarece în memoria calculatorului sînt înregistrate date culese de mai mulți ani, se pot face comparații, desprinde tendințe și direcții de viitor ale procesului instructiv-educativ. Aceiași muncitori, atunci cînd vor reveni la cursurile de perfecționare, vor putea fi comparați cu ei înșiși, analizîndu-se cum au progresat în cadrul pregătirii profesionale. Căci, pregătirea lor este continuă, iar formarea și perfecționarea sînt considerate părți integrante ale activității profesionale desfășurate de un muncitor, de-a lungul întregii sale cariere.

DEOARECE NUMĂRUL DE CADRE, de toate nivelurile, care trebuie să fie continuu perfecționate, este foarte mare, a fost nevoie ca această societate să-și organizeze activitatea de perfecționare în mai multe departamente, care au o relativă independență de acțiune, dar care, după cum se poate vedea din diagrama de mai jos, colaborează între ele.



UN PRIM COMPARTIMENT SE ocupă de pregătirea continuă a cadrelor didactice ale societății (formarea formatorilor), astfel încît aceștia să fie la curent cu tot ceea ce este nou pe plan internațional în domeniile care interesează firma. Acest compartiment ia o serie de inițiative de modernizare a cursurilor care se țin în cadrul celorlalte sectoare sau de trimitere la specializare a profesorilor societății. Cel de-al doilea departament gestionează toate cursurile instituționale, adică acele cursuri obligatorii care trebuie *frecventate, indiferent de dorința* salariaților. Cursurile se adresează șefilor de echipă, personalului TESA, șefilor de compartimente, directorilor nou-numiți, înaltei direcții, directorilor unor societăți complexe etc. și au o durată care variază de la 2 zile la 3 săptămîni. În anul 1980, de exemplu, cursurile pentru șefii de echipă au avut 40 de ediții cu o durată de 14 zile fiecare ediție. Conținutul acestor cursuri cuprinde noțiuni de gestiune a mîinii de lucru, de siguranță a muncii, de lucru cu organizațiile sindicale, economice etc. Trebuie subliniat că toate cursurile gestionate de acest departament sînt cursuri de „cultură a muncii" și nu cursuri de profesionalizare. Profesionalizarea cade în sarcina unui al treilea departament ale cărui cursuri se adresează cadrelor care primesc din partea întreprinderii în care lucrează sarcini care necesită o pregătire suplimentară. De obicei sînt cadre nou-numite într-o funcție sau coordonatori cu responsabilități manageriale. Obiectivele urmărite de aceste cursuri sînt de trei tipuri: a) să dea informații și să înlesnească înțelegerea unor probleme noi; b) să învețe pe cursant o serie de modalități concrete de acțiune („să știe să facă"); c) să-l învețe să „gestioneze". Conținutul cursurilor este structurat în două secțiuni: a) cursuri comune tuturor funcțiilor: b) cursuri funcționale. Primele *urmăresc să-l învețe pe cursant* „cum să învețe" și să se autoperfecționeze în noul domeniu. Celelalte, își diversifică conținutul în funcție de: a) obiectiv; b) specificul domeniului; c) nivelul celor cărora se adresează. Din aceste combinații rezultă un mare număr de unități modulare. Cel de-al treilea departament, al cursurilor speciale, desfășoară o activitate apreciată a fi soluția care în viitor va ocupa cea mai mare pondere în formarea și perfecționarea cadrelor. Este vorba despre cursurile diferențiate în funcție de nevoile întreprinderilor. De exemplu, întreprinderea solicită cursuri de perfecționare societății, ce trimite la fața locului un specialist pentru a analiza împreună cu conducerea uzinei respective nevoile de instruire și perfecționare. Se elaborează un proiect, de comun acord cu întreprinderea, detaliat de către societatea ISVOR, după care instructorii se deplasează la uzină pentru a pune în acțiune proiectul. Dacă este nevoie sînt detașate mijloacele de învățămînt necesare, inclusiv mașini, unele autonome. Activitățile de acest tip au tendința să înlocuiască activitatea celui de-al cincilea departament (departamentul de formare tehnologică) destinat pregătirii centralizate a ucenicilor, muncitorilor angajați și care îndeplinește la ora actuală un număr de patru funcții: a) profesionalizarea b) perfecționare; c) specializare; d) înaltă specializare. *Diminuarea* înseamnă — în concepția specialiștilor societății, nu neglijarea pregătirii categoriilor de personal amintite, ci dimpotrivă, o îmbunătățire a acesteia, realizată prin diminuarea ponderii cursurilor centralizate și creșterea ponderii cursurilor organizate la cerere în întreprinderi. În aceste condiții apare ca iminentă o fuzionare a departamentelor trei și patru, care va avea ca rezultat o creștere a potențialului de acțiune pedagogică și nu o reducere a activității instructive desfășurate de ISVOR. Întreaga activitate actuală a celor cinci sectoare a solicitat angajarea a 100 de persoane cu funcții didactice dar trebuie avut în vedere că societatea apelează la încă 161 de colaboratori externi, în funcție de nevoile de pregătire a cadrelor.

MIHAI DIACONU

Consfătuirea de la Sofia a şefilor secţiilor de învăţămînt

ÎN PERIOADA 16—22 noiembrie a.c. a avut loc la Sofia, capitala Republicii Populare Bulgaria, cea de-a XII-a Conferinţă a şefilor secţiilor de învăţămînt din capitalele unor ţări socialiste europene, la care au luat parte, în afara ţării gazdă, delegaţii ale oraşelor Bucureşti (R.S. România), Budapesta (R.P. Ungară), Berlin (R.D. Germană), Bratislava, Praga (R.S. Cehoslovacă), Moscova (U.R.S.S.) şi Varşovia (R.P. Polonă).

TEMA CONFERINŢEI *a fost legată de problematica organizării şi conducerii învăţămîntului în profil teritorial şi cu deosebire în capitalele ţărilor respective.*

Din referatele prezentate de şefii delegaţiilor şi din discuţii a reieşit cu pregnanţă în evidenţă preocuparea de a găsi cele mai potrivite forme de organizare şi conducere a învăţămîntului care să asigure ridicarea nivelului său calitativ, finalitatea socială a şcolii, în strînsă legătură cu obiectivele dezvoltării multilaterale a fiecărei ţări.

Deşi formulele organizatorice adoptate şi stilurile de conducere diferă de la o ţară la alta, în raport de tradiţie şi condiţiile concret-istorice în care se desfăşoară procesul instructiv-educativ, în toate ţările există preocupări comune, între care menţionăm: accentuarea laturilor profesionale ale instrucţiei şcolare, corelarea reţelei de şcoli, a planurilor şi a programelor cu cerinţele pregătirii multilaterale a tineretului pentru viaţă, în ideea adaptării lui cu uşurinţă la schimbările din producţie şi societate, organizarea învăţămîntului pe baza celor mai noi cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii, educarea preşcolarilor şi a elevilor în spiritul idealurilor socialismului şi a păcii.

În toate ţările prezente la conferinţă, legislaţia şcolară este supusă unui permanent proces de perfecţionare, se întreprind demersuri ştiinţifice pentru înnoirea formelor de organizare a învăţămîntului, a metodelor de predare şi învăţare, se caută soluţii optime de perfecţionare ştiinţifică, psihopedagogică şi metodică a personalului didactic.

Pentru ridicarea nivelului de pregătire pedagogică, în unele ţări există colective speciale de îndrumare a profesorilor; de asemenea, în şcoli există profesori-consilieri pentru munca educativă, care beneficiază de o pregătire specială prin cursuri fără frecvenţă, cu durata de un an.

ÎN DOMENIUL CONDUCERII ÎNVĂŢĂMÎNTULUI, *unii dintre participanţii la discuţii au subliniat preocuparea pentru întărirea rolului şi răspunderii directorilor de şcoli (în condiţiile conducerii colective). Aceştia au posibilitatea să numească şi să elibereze din funcţii personalul didactic (inclusiv directorii adjuncţi), să stabilească conţinutul aprecierii activităţii profesorilor, să decidă asupra utilizării mijloacelor materiale şi financiare puse la dispoziţie. Ei sînt degrevaţi de o seamă de sarcini administrative spre a se putea ocupa mai intens de aspectele de conţinut ale procesului de învăţămînt.*

Activitatea inspectoratelor şcolare (a căror denumire, structură şi activităţi diferă de la o ţară la alta) este şi ea orientată spre îndrumare şi sprijin efectiv în şcoli, pe întărirea rolului, activităţii şi răspunderii directorilor de şcoli.

Planificarea controalelor se face pe durate mai mari, care variază între un an şi cinci ani.

Programul conferinţei a cuprins, în afara prezentării referatelor de către fiecare delegaţie şi a dezbaterilor, vizite la Comitetul de partid al oraşului Sofia, la Consiliul popular orăşenesc şi la Ministerul Învăţămîntului, care au relevat în special preocupările existente pentru dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului preuniversitar bulgar.

J. IOAN

Prezenţe româneşti la reuniuni «codiesee»

ÎNTRE 2—5 decembrie 1981 a avut loc la Sofia, în organizarea «CODIESEE», o reuniune ştiinţifică cu tema: „Arta şi dezvoltarea intelectuală a elevilor". Directorul general UNESCO a fost reprezentat de domnul Andrei Isakson, membru al secretariatului UNESCO. Au participat la reuniune reprezentaţi din Bulgaria, Grecia, Suedia, Turcia şi Ungaria.

Delegaţia română, formată din Virgiliu Radulian, directorul Institutului de cercetări pedagogice şi psihologice şi Romeo Dăscălescu, şef de laborator, a participat la partea finală a reuniunii, conform mandatului încredinţat de către conducerea Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului.

ÎN CADRUL LUCRĂRILOR REUNIUNII au fost prezentate referate, s-au purtat discuţii, iar ca parte aplicativ-demonstrativă a creativităţii a fost vizitată şcoala generală „Iuri Gagarin" din Sofia, unde s-a asistat la lecţii şi activităţi cu conţinut artistic.

Delegaţia română a prezentat referatul cu tema „Contribuţia artei la dezvoltarea intelectuală a elevilor"

sinteză pe baza unor investigații în cadrul unui contract cu UNESCO, a participat activ la dezbateri. În cadrul acestor intervenții ale delegației noastre s-au făcut referiri la caracterul creativ al procesului didactic din învățămîntul românesc, la varietatea de forme și mijloace de stimulare a creativității elevilor. Formele și mijloacele didactice și extradidactice de promovare a creativității elevilor au fost prezentate în contextul mai larg al educației permanente, ilustrate prioritar și complex prin „Cîntarea României", în cadrul căreia creativitatea se afirmă ca o mișcare de masă, inepuizabilă în resurse și moduri de exprimare.

Aceeași delegație a participat la „Cea de a III-a reuniune a consiliului de experți CODIESEE" care și-a ținut ședința de lucru între 8—11 decembrie, 1981, la Ankara.

Dovedindu-și odată mai mult vocația europeană CODIESEE a reunit la Ankara pe lîngă țările membre: Bulgaria, Grecia, Iugoslavia, România, Ungaria, Turcia și reprezentanți din Austria, Italia, Malta, Portugalia, Spania, în calitate de observatori.

Din partea secretariatului UNESCO, în numele directorului general, au participat domnii ETIENE BRUNSCWIC și ANDRI ISAKSON.

Ordinea de zi a reuniunii s-a referit la modul de realizare a planului de muncă elaborat la reuniunea precedentă (1979), la activitățile CODIESEE în intervalul 1982—1985, precum și la sprijinirea posibilă a acestor activități de către PNUD.

Delegații statelor membre și observatorii au prezentat informări despre realități și realizări din învățămînt, tendințele de perfecționare a tehnologiilor didactice, modul și nivelul de integrare la lecție a mijloacelor tehnice audio-vizuale, orientarea școlară și integrarea în producție a absolvenților, speranța și șansa de a învăța a tineretului — o problematică de o largă cuprindere și exprimare a realităților social-politice și economico-culturale în care și pentru care a fost instituționalizat învățămîntul.

Au reținut atenția informările delegațiilor din Italia, Malta, Portugalia, Spania, îndeosebi — care au subliniat dificultățile cu care se confruntă învățămîntul respectiv, avînd în față patronatul care nu-și dezvăluie necesarul de forță de muncă — atît din punct de vedere cantitativ cît și calitativ — fapt care se răsfrînge negativ în proiectarea rețelei și a planului de școlarizare, asupra conținutului pregătirii și, mai ales, a calificării tineretului. Spectrul șomajului care-i amenință pe absolvenții de școli diminuează valențele formative ale învățămîntului, scade autoritatea școlii față de tineret.

INFORMAREA PREZENTATĂ DE DELEGAȚIA NOASTRĂ, care s-a referit la acțiunile de cooperare în cadrul CODIESEE și la metodologia perfecționării personalului didactic în tehnologiile moderne de învățămînt și direcțiile de perfecționare ale școlii românești subordonate dezvoltării economico-sociale a țării, a stîrnit un viu interes, România fiind unanim recunoscută ca un factor de bază în cadrul CODIESEE, demonstrînd o politică larg deschisă cooperării, un sistem de învățămînt cu serioase fundamentări științifice și certe împliniri profesionale și sociale a absolvenților.

În cadrul planului de activitate propus țării noastre, prin Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, îi revin organizarea unei reuniuni tematice „Perfecționarea cadrelor didactice în domeniul tehnologiei învățămîntului" în octombrie 1982 și editarea numerelor 5 și 6 din Buletinul CODIESEE, finanțată de UNESCO. Cu acest prilej s-a definitivat și calendarul acțiunilor CODIESEE pentru anii 1982 și 1983.

S-a recomandat o mai largă difuzare a programului de cooperare CODIESEE, participarea specialiștilor la reuniunile tematice organizate în diferite țări membre, lărgirea cercului de observatori și titularizarea celor de pînă acum. Dată fiind universalitatea UNESCO, se va urmări realizarea unei cooperări între diferitele rețele regionale ale acestui organism, asigurarea circulației informațiilor cultural-științifice, schimbul de metodologii științifice și delegații.

Considerăm că prezența activă a delegației române a contribuit la promovarea cooperării în zona balcanică și cu alte țări din Europa în domeniul cercetării și inovației în învățămînt.

ROMEO DĂSCĂLESCU

Didactica disciplinelor tehnologice

În contextul revoluției tehnico-științifice actuale, întărirea spiritului aplicativ al matematicii în școli, legarea tot mai strînsă a învățămîntului de producție, este una din cerințele esențiale actuale și de perspectivă ale învățămîntului.

Lucrarea Didactica disciplinelor tehnologice, **coordonată de prof. ing. Eugenia Bălaşa, inspector şcolar I.S.M.B., prof. dr. Veronica Rus, director C.C.P.D. şi prof. Elvira Ilie instructor pr. C.C.P.D. şi beneficiind de asistența științifică a prof. dr. Petre Bărbulescu, specialist în domeniu, se înscrie ca o contribuție originală și valoroasă la munca de pregătire tehnică a tinerei generații în vederea integrării ei în activitatea de producție.**

Lucrarea a apărut ca răspuns la solicitările profesorilor de a fi sprijiniți în activitatea lor didactică și se adresează în special cadrelor didactice ingineri care predau în primii ani la catedră. Adoptînd și aplicînd în mod creator principiile didacticii la conținutul specific al disciplinelor tehnologice, realizatorii acestui volum și coordonatorii au făcut o muncă de pionierat într-un domeniu de mare actualitate pentru școala noastră de azi.

Cartea urmărește să realizeze sarcini și obiective foarte variate, să expună cunoștințe noi, tehnologii didactice legate de învățarea specifică a disciplinelor tehnologice, de perfecționare metodică și de specialitate a profesorului inginer.

Lucrarea este și rezultatul colaborării fructuoase a Inspectoratului școlar cu cercetarea psihopedagogică și îmbină într-o unitate aspectele legate de conținutul disciplinelor tehnologice și metodele specifice de învățare a acestor discipline în școli.

Prezenta lucrare scoate în evidență obiectivele specifice învățării disciplinelor tehnologice în școli și ale pregătirii cadrelor didactice în vederea însușirii metodelor și tehnicilor specifice de realizare a acestor obiective.

Merită subliniate atenția și grija pe care coordonatorii au manifestat-o față de redactarea într-un spirit accesibil a lucrării, claritatea limbajului și a conceptelor vehiculate.

Lucrarea se impune ca o prestigioasă contribuție în vasta problematică a învățămîntului tehnologic din școli.

Dr. VASILE ȘTEFĂNESCU

Tiparul executat la Combinatul Poligrafic „Casa Scînteii", București

BIBLIOTECA ASTRA SIBIU

Sommaire–Contents–Содержание 2/1982

P. Constantin: Continuous improvement of the educational work in school and the increase of its part in the youth communist revolutionary training in the revolutionary meind • **C. Răducu:** Effective Ways and means of pupils' patriotic education by children's and youth's organizations • **D. Purţuc:** Participation methods in teaching the subject matter „the study of materials" • **V. Gheorghe:** Pupils' participation to the fulfilment of the production plan • **A.R. Ion:** From the experience of the integration through work in the workshop of school production • **V. Popescu, M. Popescu:** The teaching plot and farm — essential conditions for pupils' practical training • **Gh. Popescu:** Teaching measures for an effective ăgricultural practice • **A. Vasilescu:** A vigorous and decisive choice for new • **A. Vasilescu, S. Dima:** Improving teaching methodology for training labour force in agriculture • **V. Popeangă:** The axiological dimention of lesson • **P.D. Popescu:** History classes and the pupils' political information • **D.O. Ştefănescu:** The objectives of teaching — learning phylosophy • **C. Moţoc:** Training pupils for understanding the technological processes in the chemical industry • **A. Istrate, El. Georgescu:** A useful instrument for the formative evaluation of the test-lesson • **I. Jinga, I. Negreţ:** How we can quickly and clearly state the educational objectives of the teaching activity (II) • **I. T. Radu:** Problems of the workmethodology in the activity of further training • **V. V. Popescu, S. Toma:** The debate, a participating way in the act of further training • **M. Vasilescu:** New values of the teaching creativity • **N. Săcăliş:** Trends and directions in designing the curriculum in the modern school • **G. Văideanu:** Computer Assisted Instruction • **H. Burcin:** Ways of compensating knowledge • **M. Diaconu:** Training the industrial worker at FIAT company • **J. Ioan:** Sofia conference of the chiefs of the education sections • **R. Dăscălescu:** Romanian presence to the Codiesse Meeting • Books — Ideas.

P. Constantin: La perfectionnement continue du travail educatif dans l'école et le developpement de l'éducation communiste, revolutionaire de la jeunesse • **C. Răducu :** Voies et modalités efficientes d'éducation patriotique des élèves par les organisations des enfants et des jeunes • **D. Purţuc:** Méthodes participatives dans l'enseignement de la discipline „Etude des matériaux" • **V. Gheorghe:** Participation des élèves à la mise en oëuvre du plan de production • **A. R. Ion:** L'expérience de l'instruction par le travail dans l'atelier scolaire de production • **V. Popescu, M. Popescu:** Le lot et la ferme didactiques, conditions essentielles en vue de la formation pratique des élèves • **Gh. Popescu:** Dispositions de nature didactique en vue de la réalisation d'une pratique agricole efficiente • **A. Vasilescu:** Option énergique et ferme pour le nouveau • **A. Vasilescu. S. Dima:** Perfectionnement de la méthodologie didactique portant sur la formation de la force de travail dans l'agriculture • **V. Popeangă:** Dimension axiologique de la leçon • **P. D. Popescu:** La classe d'histoire et l'information politique des élèves • **D. O. Ştefănescu:** Les objectifs de l'enseignement-apprentissage de la philosophie • **C. Moţoc:** Préparation des élèves en vue de la compréhension des processus technologiques ayant lieu dans l'industrie chimique • **A. Istrate, El. Georgescu:** Instrument utile pour l'évaluation formative de la leçon • **I. Jinga, I. Negreţ** — Comment préciser rapidement et nettement les objectifs éducationnels de l'activité didactique • **I. T. Radu:** Problémes concernant la méthodologie du travail lors des activités de perfectionnement • **V. V. Popescu, S. Toma:** Le débat, modalité participative dans l'acte de perfectionnement • **M. Vasilescu:** Nouvelles valences de la créativité dicatique • **N. Săcăliş:** Tendances et orientations dans l'établissement des plans d'enseignement de l'école moderne • **H. Burcin:** Modalités de compensation des connaissances • **M. Diaconu:** Formation de l'ouvrier industriel par la firme FIAT • **J. Ioan:** Réunion des chefs de sections d'enseignement, à Sofia • **R. Dăscălescu:** Présences roumaines dans les réunions Codiesee • Livres—Idées.

П. КОНСТАНТИН. Постоянное усовершенствование воспитательной работы в школе и рост ее роли в коммунистическом, революционном формировании молодежи • **К. РЭДУКУ.** Эффективные пути и модальности патриотического воспитания учащихся в организациях детей и молодежи • **Д. ПУРЦУК,** Метод участия в преподавании предмета «Изучение материалов» • **В. ГЕОРГЕ,** Участие учеников в осуществлении плана производства • **А. ИОН,** Из опыта инструкции в труде в школьной мастерской • **В. ПОПЕСКУ, М. ПОПЕСКУ,** Школьные участок и ферма-существенные условия для практической подготовки учеников • **Г. ПОПЕСКУ,** Дидактические меры для эффективной практики в сельском хозяйстве • **А. ВАСИЛЕСКУ,** Твердый выбор за новое • **С. ДИМА, А. ВАСИЛЕСКУ,** Усовершенствование дидактической методологии для подготовки рабочей силы в сельском хозяйстве • **В. ПОПЯНГЭ,** Аксиологический размер урока • **П. ПОПЕСКУ,** Уроки истории и политинформация учеников • **Д.О. ШТЕФЭНЕСКУ,** Об'ективы преподавания-обучения философии • **К. МО-**

ЦОК, Подготовка учащихся для понимания технологических процессов в химической индустрии • **А. ИСТРАТЕ, Е. ДЖОРДЖЕСКУ,** Полезный инструмент для оценки пробного урока **И. ЖИНГА, И. НЕГРЕЦ,** Как быстро и ясно уточнить воспитательные об'ективы дидактической деятельности • **И.Т. РАДУ,** Методологические вопросы усовершенствования • **В. ПОПЕСКУ, С. ТОМА,** Дебаты-способ участия в акте усовершенствования • **М. ВАСИЛЕСКУ,** Новые валентности дидактического творчества • **ИОАН Ж.,** Совещание руководителей секций образования • **Р. ДЭСКЭЛЕСКУ,** Румынские представители в собраниях **КОДИЕСЕ** • **Н. СЭКЭЛИШ,** Тенденции и ориентации в установлении планов обучения в современной школе • **Г. ВЭЙДЯНУ,** Обучение в присутствии ординатора • **Х. БУРЧИН,** Способы компенсации знаний • **М. ДИАКОНУ,** Подготовка индустриального рабочего на фирме «Фиат» • **КНИГИ-ИДЕИ**

PETRE CONSTANTIN

Continuous improvement of the educational work in school and the increase of its part in the youth communist, revolutionary training (p. 1).

The author, starting from the idea that school is the main factor of culture and civilisation, shows that at present the Romanian education at all levels has increased tasks in the process of the revolutionary education of the young generation. In the article new ways are revealed that should be used by the teaching staff for an increased effectiveness in the process of education.

CONSTANTIN RĂDUCU

Modalités efiicaces d'éducation politique de la jeunesse etudiantine (p. 3).

Partant des indications du camarade Nicolae Ceaușescu et des autres documents du parti et de l'Etat, l'auteur présente certaines modalités d'éducation communiste des pionniers, des élèves et des étudiants, ainsi que le cadre optimal de déroulement des mabifestations spécifiques aux organisations des enfants et des jeunesse.

VASILE POPEANGĂ

The axiological dimension ef lesson (p. 24).

The article analyses the axiological dimension of lesson founded on the great ethic, aesthetic and theoretic values in the teaching-learning act. The values fulfil a constructive part within the lesson, making a contribution to the genesis of attitudes, the formation of the value behavior and awareness of the pupil as an axiologic subject.

ION T. RADU

Problems of work methodology in the activity of the teaching staff's further training (p. 45).

In the article some pecluliar features of the work methodology in teachers' further training are presented: conditions of improving lectures, ways of carrying out seminars, applying active, participative, methods, the achievement of some demonstrative activities.

VASILE V. POPESCU, STELIANA TOMA

Débat portant sur la modalité participative dans l'acte de perfectionnement (p. 48).

L'étude passe en revue les facteurs qui déterminent l'utilisation du débat (de la discussion) dans le cadre des actions de perfectionnemënt du personnel enseignant, les éléments de technique pédagogique spéciale qu'il s'impose à être respectés pendant le déroulement de activités.

ÎN ATENȚIA CITITORILOR

ÎNCEPÎND CU NUMĂRUL 1/1982 PREȚUL DE VÎNZARE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE ESTE DE 6 LEI. PREȚUL UNUI ABONAMENT PE ȘASE LUNI ESTE 36 LEI, IAR PE UN AN 72 LEI. RUGĂM ABONAȚII LA NR. 1, 2, 3 SĂ ACHITE DIFERENȚA DE UN LEU PER EXEMPLAR LA FACTORII POȘTALI UNDE AU FĂCUT ABONAMENTUL.

EDUCATOARE, ÎNVĂȚĂTORI, PROFESORI, REÎNOIȚI-VĂ ABONAMENTELE LA „REVISTA DE PEDAGOGIE", PENTRU A VĂ ASIGURA COLECȚIA PE ÎNTREGUL AN.

ABONAMENTELE SE FAC ÎN CONTINUARE LA FACTORII POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE DIN ORICE LOCALITATE.

revista de PEDAGOGIE

3

martie 1982
anul XXXI

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

*

Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

DIN CUPRINS:

● *Disciplina elevilor — disciplina educatorilor*

● *Creșterea rolului organizațiilor U.T.C. din școli la educarea revoluționară, prin muncă și pentru muncă a tineretului*

● *Învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare — expresie a democratismului școlii românești*

● *Probleme metodice ale instruirii în învățămîntul profesional agroindustrial seral*

● *Cum pot fi analizate mai riguros resursele educaționale ale activităților didactice*

REVISTA DE PEDAGOGIE

revista de
PEDAGOGIE

Nr. 3/1982

COLEGIUL DE REDACȚIE:

IOAN CĂPLĂNUȘ
inspector general în M.E.I.
Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT
GEORGE CIUDAN
secretar responsabil de redacție
Prof. ing. ANA MEȘTERU
dr. IULIAN NICA
dr. adj. științific I.C.P.P.
Prof. dr. ANTON VASILESCU,
redactor șef

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Str. Sf. Apostoli nr. 14
București, sector 5
Cod 70634
Telefon: 15.85.74.

Sumar

EMILIAN DIMITRIU — Disciplina elevilor — disciplina educatorilor 1
STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — Educația patriotic-revoluționară a tineretului în centrul preocupărilor școlii 4
MARIN CĂLIN — Nivele și modalități ale receptării și interiorizării valorilor morale 8
ANDREI POPESCU — Creșterea rolului organizațiilor U.T.C. din școli la educarea revoluționară, prin muncă și pentru muncă a tineretului 11
NIKOLAUS KLEININGER, LÁSZLÓ MURVAI — Învățământul în limbile naționalităților conlocuitoare — expresie a democratismului școlii românești 14

EDUCAȚIA MORAL-CETĂȚENEASCĂ A ELEVILOR

ELENA RUDICĂ, TIBERIU RUDICĂ — Metode de educație ateist-științifică prin orele de dirigenție în gimnaziu 18
CORNELIU CRĂCIUN — Posibilități de valorificare a lecturilor în educarea dragostei față de muncă la elevi 21
GHEORGHE VASILESCU — Cum valorific conținutul lecțiilor de biologie în formarea concepției materialist-dialectice a elevilor 23
DEMETRA PREOTEASA — Lărgirea orizontului științific al elevilor prin studiul chimiei 26
MARIA BUGA — Muzeul școlii, mijloc de educație patriotică a elevilor 29

METODOLOGIA ACTIVITĂȚILOR PIONIEREȘTI

GHEORGHIȚA FLEANCU — Modalități practice de educație prin muncă în cadrul Organizației pionierilor 32
TOMA MAREȘ — Activități extrașcolare pentru formarea deprinderilor de muncă la pionieri 36

DIDACTICA INSTRUIRII PRIN MUNCĂ

MIRCEA VLĂDUȚ, PETRE BĂRBULESCU — Metodologia examinării, aprecierii și promovării elevilor la pregătirea tehnico-practică 39
ROMEO DĂSCĂLESCU — Liceele agroindustriale și pregătirea profesională a elevilor .. 43
NICOLAE CERCHEZ — Probleme metodice ale instruirii în învățământul profesional agroindustrial seral 44
OLIMPIU IOAN LUCA — Cercetarea științifică — parte integrantă a instruirii practice 48
VASILE VEGHEȘ — Proiect de tehnologie didactică interdisciplinar și integrat în producție 50
DUMITRU GÎRBOVAN — Cultivarea spiritului economic prin recondiționarea materialelor refolosibile 52

GHID PENTRU TINERELE CADRE DIDACTICE

ION NEGREȚ, IOAN JINGA — Cum pot fi analizate mai riguros resursele educaționale ale activităților didactice (III) 55

PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

IOAN BONTAȘ — Impulsionarea activității de perfecționare prin seminarul-dezbatere 59
LEON ȚOPA — Enciclopedia practică a copiilor 62

PEDAGOGIE COMPARATĂ

ANNA RADU — Probleme educative în școala sovietică 63
NICOLAE VINȚANU — Modernizarea lecției în școala franceză 64

CĂRȚI — IDEI

PAUL POPESCU-NEVEANU — Orizontul fără limite al învățării (de J. Botkin, M. Elmandjra, M. Malița) 7
PETRE PUFAN — Psihologia vîrstelor (de U. Șchiopu și E. Verzea) 17
NORA SIN — Didactica limbilor moderne (de E.P. Noveanu, I. Pană) 58

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Disciplina elevilor — disciplina educatorilor

DR. EMILIAN DIMITRIU

1. CULTURA ŞI CIVILIZAŢIA sînt, deopotrivă, produsul geniului şi al dăruirii, ordinei, disciplinei. Valorile încorporează idei, iar acestea înseamnă în primul rînd creaţie, deci muncă. Inspiraţia nu se iveşte decît atunci cînd are ca temei cunoaşterea sistematică, „iluminarea" n-a fost vreodată decît clipa ieşirii din „zidul" gros ce ascunde esenţa lucrurilor — zid pătruns cu răbdare, eroică perseverenţă, iar geniul — ştim cu toţii cît de lapidar a fost definit de E d i s o n. Istoria omenirii, care nădăjduim ca prin lupta noastră să nu aibă sfîrşit, a fost, este şi va fi un uriaş şuvoi de efort neistovit, călăuzit de raţiune şi generozitate.

Consacrînd munca drept îndatorire de onoare, socialismul a creat condiţiile pentru ca masele populare, descătuşate de exploatare şi ridicate la conştiinţa de sine şi pentru sine, să-şi cucerească bunăstarea şi fericirea prin *participare totală, sistematică, disciplinată*. Procesul este fără de sfîrşit şi fără pauze, dincolo de automulţumire şi de precupeţire, pe măsura idealului comunist ce îl luminează. Anii revoluţiei şi construcţiei socialiste din patria noastră îl confirmă deplin şi cu strălucire, atît prin calea urmată, cît şi prin măreţele realizări, din care cea supremă este omul. Programul P.C.R., toate documentele partidului nostru, opera tovarăşului Nicolae Ceauşescu înscriu în prim plan munca — nesecat izvor al progresului neamului, al bogăţiei sale materiale şi a nemuririi sale — şi disciplina, fără de care munca n-ar ajunge la ţel sau ar rămîne la stadiul de intenţie, iar existenţa umană ar cădea pradă derivei, decăderii.

Decretul privind ordinea şi disciplina la locul de muncă dă expresie, deopotrivă, înaltului nivel de conştiinţă atins de naţiunea noastră socialistă şi exigenţelor spiritului revoluţionar ce o animă, avînd o deosebită însemnătate politică, economică şi educativă. *Şcoala are îndatorirea patriotică să asimileze în substanţa specifică activităţii sale spiritul acestui document de stat*, de vreme ce ea îşi propune ca ţel fundamental să dea ţării oameni capabili să muncească eficient, să trăiască comunist în orice împrejurare şi prin aceasta să-şi împlinească personalitatea.

2. *Educarea disciplinii se integrează educaţiei comuniste în ansamblul ei*, deci *face unitate cu aceasta. Autentica disciplină este conştientă*. Ea este atît proces, cît şi *rezultanta numeroaselor influenţe exercitate asupra tînărului*, care trebuie considerat participant lucid şi responsabil la propria formare şi activizat ca atare. În sfîrşit, educarea disciplinei se face în anumite condiţii şi restricţii, prin *folosirea prioritară a anumitor metode şi mijloace*.

Despre acestea s-a scris mult şi nu rareori la modul ştiinţific şi convingător. Dar, cu toate că există o inestimabilă experienţă de decenii pe tărîmul educaţiei comuniste şi, mai ales în ultimii 15 ani, iar documentele partidului nostru au abordat dialectic, cutezător şi creator problemele formării omului în contextul şi în beneficiul dezvoltării multilaterale şi a înaintării spre comunism a României, unele lucrări despre disciplina în şcoală mai poartă încă amprenta formalismului şi nu puţine sînt cazurile cînd — în confruntarea cu situaţiile concrete, cu faptele — lumina din avanpostul conştiinţei unor învăţători, profesori, părinţi, păleşte, iar gîndirea şi acţiunea lor este aservită de mentalităţi care îi opresc la exteriorul realităţii şi le dictează să judece pe tineri prin îngustimea şi falsitatea clişeelor şi să-i supună frustrării stereotipelor.

3. În cele ce urmează vom discuta cîteva *aspecte esenţiale ale educării disciplinei la elevi* şi anume: *organizarea activităţii, respectarea normelor, calitatea instruirii, relaţiile cu elevii, influenţa convergentă a factorilor, valoarea faptului — toate depinzînd în covîrşitoare măsură de competenţa profesională, măiestria pedagogică şi prestigiul social al educatorilor* care, pe bună dreptate, sînt consideraţi „variabila independentă" în acest

proces, sau, altfel spus „omul cu care se compară și față de care se aliniază elevii".

A. Mai întîi cîteva idei despre morală. Există, astăzi în lume, două morale: morala metafizică, a transcendenței, a „focului", a deposedării omului și morala comunistă, a aspirației, a împlinirii individuale și colective. Morala metafizică preconizează o eliberare a omului pe care i-o arată dincolo de lume și de sine, în depersonalizarea ființei umane. Ea se definește ca o stare particulară a conștiinței colective, iar aceasta transcende existența individuală, joacă rolul unei providențe care se afirmă în oameni, fără oameni pentru... binele lor. Astfel, conformismul devine regula esențială a vieții personale, singura îndatorire fiind respectarea normelor impuse. Individul n-ar avea altceva de făcut decît să conștientizeze predestinarea, datorită căreia s-ar regăsi reintegrat într-o ordine superioară, ce i-ar da garanția sa și i-ar asigura securitatea. Transformat într-un fel de „automat spiritual", după formula lui Spinoza, el se degajează de orice responsabilitate, pierde vigilența morală și simțul actualității problemelor concrete pe care le ridică existența (Gusdorf).

Morala comunistă este morala dialecticii necesității și libertății, a persoanei împăcată cu societatea și dăruită ei, deoarece cea din urmă creează celei dintîi condiții optime de înflorire, de bunăstare și afirmare spre binele său și al întregii comunități. *Universul existenței umane* deține primatul. El este concret, *cere cunoaștere, descoperire de ieșiri, rezolvare de probleme.* În el se inserează libertatea, care nu-i autonomia unei rațiuni triumfătoare, stăpînă pe sine și pe univers, ci libertatea unei existențe angajate și militante, care se străduie să realizeze ce este mai bun pentru sine și pentru ceilalți. Libertatea nu-i un dat, ci se cucerește mereu, confundîndu-se cu însăși mișcarea ordonată, rațională a existenței. Morala nu se identifică cu universul discursului, nici cu normele. Normele reprezintă condiții obiective ale existenței umane. Dincolo de conformarea la norme, problema morală rămîne întreagă: „prima persoană", eu, individul, trăiesc situația, aleg, decid și mai ales depun efort de înfăptuire.

B. În opera de formare, educatorul autentic nu acționează prin suprimarea voinței educatului sau prin substituirea de persoane, ci îi favorizează intrarea în posesiune a propriei vieți, îl sprijină să conștientizeze propria situație, să devină el însuși, să-și alunge iluziile, să-și amplifice și raționalizeze energia. Esențialul este ca — *trăind deplin evenimentele — fiecare tînăr să se ridice pînă la efortul perseverent al expresiei și realizării de sine.* Numai la acest nivel, el se angajează față de valori, luptă să le înfăptuiască în el însuși, să le îmbogățească și să le apere, își formează stilul de viață din care se inspiră, atitudinile caracteristice ale afirmării sale morale, modalitățile de concretizare ale adevărului moral în propria-i existență.

C. Comenius scria: „O școală fără disciplină e ca o moară fără apă... . Ea nu mai poate funcționa". Oricît de bun ar fi „materialul" din elevi și profesori, din conținutul instruirii, el nu poate fi pus în „mișcare", valorificat și, în fond, nici nu am ști cît este de bun, dacă nu intervine *disciplina, adică ordonarea, organizarea resurselor* (umane, tehnico-materiale, timpul) *în așa fel încît ele să ducă la realizarea de către elevi a obiectivelor propuse.* Organizarea nu înseamnă doar optimă repartiție, ci și *asigurarea calmului, a ritmului fecund pentru muncă, stabilitatea programului, evitarea suprаîncărcării.* De curînd, mi-am dat seama din nou cîtă irosire de timp și forțe umane produce în învățămîntul seral neconcordanța distribuirii timpului de muncă de către întreprinderi și școală. Sau, ce altceva decît grabă, superficialitate în îndeplinirea sarcinilor, neliniște și nemulțumire se poate aduce unui elev căruia i se cere, în afara timpului de muncă din școală, să efectueze teme acasă, în medie pe zi, cîte 5 ore! La cealaltă extremă, sînt destui educatori, cadre didactice și părinți, cărora le reamintim ceea ce scria Herbart: „La o atitudine nehotărîtă, care nu ia în considerare propria-i voință anterioară, ne putem aștepta întotdeauna dacă educația morală nu s-a îngrijit de ocupația și împărțirea timpului copilului. Din aceasta izvorăște o dorință de libertate care disprețuiește orice regulă".

D. Nu se poate vorbi de disciplină în absența respectării normelor. În funcție de nivelele de vîrstă, *un minimum necesar și suficient de norme trebuie să fie obligatoriu pentru toți elevii, întotdeauna.* Regulamentele școlare încearcă să le cuprindă, dar ele nu sînt fapt permanent în viața școlilor. Iar atunci cînd sînt încălcate, se manifestă uneori fie îngăduință („este la prima abatere, să vedem cum va evolua"; „să nu descurajăm copilul" etc.), fie excesivă severitate (pentru ca „răul să fie curmat din rădăcină"), ori discriminare. Proverbul „unde-i lege, nu-i tocmeală" trebuie să devină lege și pentru viața școlii. Elevul care încalcă normele să fie descurajat a mai face același lucru, prin *sancțiunea rațională* ce i se dă. Tergiversările, comentariile interminabile sînt inadmisibile. Fals cu desăvîrșire este gîndul de a voi să-ți asiguri disciplina elevilor prin motivări sau prin străduința de a le face viața cît mai plăcută. *Dacă ai hotărît că o măsură este necesară din punct de vedere pedagogic, atunci cere respectarea ei. Elevul să simtă mereu că profesorul săvîrșește și comandă numai acțiuni raționale.* Același mare pedagog Herbart avertiza: „Din moment ce ușuratecul începe să simtă plăcere în actele sale, din acel moment el se revoltă contra ordinii și siguranței și se gîndește la mijlocul de a cîștiga libertatea să trăiască o viață fără regulă", iar John Locke se adresa astfel părinților:

„Orice ai cere sau nu ai cere să facă fiul tău, trebuie să fii sigur că ești ascultat; în această privință nu se admit nici opoziție, nici concesiuni". Acest imperativ privește și cadrele didactice.

E. Calitatea instruirii contribuie hotărîtor la educarea disciplinii. Nu-și are disciplina izvorul în gîndire, în dreapta judecată și în convingere? Se și spune adesea, cu semnificația de apreciere deosebită: „profesorul disciplinează mintea elevilor săi" sau „școala l-a învățat gimnastica minții".

Oare se poate aștepta profesorul ca tinerii să deprindă disciplina cînd acțiunea (lecția) pe care o conduce se desfășoară la „inspirație" (este sigur că „va merge", fiindcă o reproduce de cîțiva ani), elevii nu știu încotro să se îndrepte și ce să asimileze (deoarece profesorul le ascunde obiectivele operaționale sau nici nu s-a gîndit să le elaboreze), nu sînt antrenați în participarea la instruire (și de aceea învățarea este superficială), nu li se oferă posibilitatea de a întreba și de a discuta (consecința fiind apariția și persistența „petelor" în cunoștințe și a dificultăților muncii intelectuale)? *Noile cuceriri ale tehnologiei didactice, metodele active, participative au nu numai însemnătate cognitivă, ci și motivațională și morală.* Ele se însoțesc de productivitatea instruirii și de însușirea stilului de a gîndi și acționa.

De la Comenius ne vine îndemnul: „Dacă nu ne pricepem să atragem cu știință și artă spiritele la învățătură, în zadar vom folosi forța".

F. Pentru toate cadrele didactice, sfera relațiilor lor cu elevii este nu numai atotcuprinzătoare, ci și deosebit de complexă, iar pentru învățătorii și profesorii care nu sînt în posesia „firului Ariadnei", împletit din științele psihopedagogice și din reflecția sistematică asupra copilului și a situațiilor educaționale, această sferă reprezintă un labirint fără ieșire. Efectul regresiei la „bunul simț" este o iluzie, după cum reducționism înseamnă încercarea de a transforma totul în tehnologie didactică. *Cunoașterea și aplicarea principiilor, normelor, metodelor de educare a disciplinei se însoțesc de succes numai dacă „se altoiesc" pe sufletul generos al educatorului.*

Cuvîntul „suflet" nu are în acest context o încărcătură mistică, ci *trimite la atribute intelectuale, afective și morale, ce conturează pe omul exigent cu sine și cu ceilalți*, apropiat de semeni, dornic și capabil să-i ajute, fericit cînd le poate fi de folos. Oare greșim cînd spunem „profesorul A pune tot sufletul la lecție", sau „prietenul meu are suflet de comunist"?!

Profesorul autocrat, cel care stabilește în clasă o permanentă atmosferă de frustrare, iar la cealaltă extremă „idolul de operetă" — imaturul afectiv, care se laudă cu nondirectivismul său, nu pot obține nici acordul, nici respectul și nici disciplina elevilor. La fel, profesorul care nu iubește adevărul este părtinitor sau neconsecvent. Ca și cel care își vădește lipsa de prețuire a copiilor prin nepolitețe. Sau cel care odată cu aplicarea pedepsei rănește, jignește sufletul copilului, ceea ce l-a făcut pe Comenius să scrie: „Dacă se întîmplă unui muzicant să nu-i fie bine acordată chitara, harpa sau vioara, el nu dă cu pumnii în ea sau o dă de perete, ci își întrebuințează arta pînă o acordează".

Și în educație există un punct optim de întîlnire a elevului (care are o istorie a sa) cu cerința (aceeași pentru toți). Măiestria educatorului înseamnă sesizarea cu precizie a acestui punct (extrem de mobil) și construirea „pe măsură" a acțiunii prin care elevul să progreseze.

G. Disciplina se formează pornind de la faptă și încununîndu-se cu fapta. Argumentul este însoțitor; *fapta este baza și dovada.* Prin faptă educatorul arată (nu se arată) că este exemplu pentru elev. Prin faptul că este punctual, că nu irosește timpul, prin tot ceea ce face (sistematic, ordonat) educatorul învață pe elevi să fie disciplinați. Cineva spunea: copiii sînt continuarea, consecința noastră. Altfel spus: ceea ce dai elevului, aceea primești de la el; *cum este profesorul, așa și elevul;* profesorul are elevii pe care îi merită. Oricîtă importanță am acorda influenței celorlalți factori educaționali, nu trebuie să uităm măcar o clipă că învățătorul, profesorul are îndatorirea să-i aducă la convergență pozitivă, situîndu-se cu autoritate în centrul lor.

Evenimentele pe care necontenit le oferă Marele Mediu (societatea) — „minereu" ce ascunde „uraniul" prin care elevii sînt educați, se educă, își însușesc disciplina — nu găsesc la unii educatori nici atenția meritată și nici prețuirea de a le folosi. De pildă, prezența elevilor în unitățile economice înseamnă aproape în exclusivitate realizarea unor repere, nu și tragerea învățămintelor din conduita muncitorilor. Or, din „văzutul" și „auzitul" celor ce se întîmplă în uzine și ogoare, tinerii se pot convinge că producătorii bunurilor materiale sînt de o hărnicie și o disciplină nedesmințite, că ei reflectează asupra acțiunilor, le întreprind în mod deliberat, rezistă în fața confuziei, a dificultăților și perturbărilor, le biruie cu calm și siguranță.

4. În concluzie, educarea disciplinei la elevi cere un învățător sau profesor care, așa cum a subliniat adesea conducătorul partidului și statului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, nu-și reduce atribuțiile la predarea cunoștințelor, ci își împlinește și reînnoiește mereu menirea, formînd concepția despre lume și viață a tinerilor, modelîndu-le conștiința cetățenească, luminîndu-le aspirațiile cu viitorul nostru comunist, inspirîndu-le gîndirea, simțirea și atitudinea revoluționară.

Educația patriotic-revoluționară

a tineretului în centrul preocupărilor școlii

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

În lumina Hotărîrilor Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. din 22 ianuarie 1982, care subliniază necesitatea „îmbunătățirii radicale a activității de formare și educare comunistă — revoluționară pentru muncă și viață a tinerei generații din patria noastră", perfecționarea activității din domeniul educației patriotice și revoluționare este o sarcină de prim ordin pentru cadrele didactice din unitățile de învățămînt de toate gradele.

Subliniind de la început că, în acest domeniu, s-a acumulat în școala noastră socialistă o bogată experiență, ce merită să fie popularizată și generalizată, remarcăm faptul că, datorită complexității deosebite a procesului educațional, a devenirii lumii spirituale a elevilor, cît și a unei deficitare pregătiri psihopedagogice a unor cadre didactice, există și lipsuri a căror lichidare răspunde sarcinilor trasate recent de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, de a „promova un spirit revoluționar, intransigent în întreaga muncă".

Pe baza unor observații personale îndelungate și sistematice a activității instructiv-educative din diferite unități școlare și a anchetelor efectuate în rîndul unor elevi, studenți, precum și a unor cadre didactice participante la diferite forme de perfecționare, ne permitem să evidențiem principalele lipsuri și neajunsuri constatate în domeniul educației morale în general, a celei patriotice și revoluționare în special.

1. FORMALISMUL SUB CELE MAI DIVERSE MANIFESTĂRI.

a) **Neconcordanța** dintre tematica abordată la unele ore de dirigenție sau adunări de pionieri și U.T.C. și posibilitățile reale intelectuale și spirituale ale elevilor de a înțelege și trăi plenar complexitatea unor fenomene ale vieții sociale. Orientarea elevilor în domeniul celor mai actuale probleme socio-politice, sarcină fundamentală a cadrelor didactice, presupune o responsabilitate deosebită; lor le revine obligația de a găsi cele mai adecvate căi și mijloace pentru a ajuta elevii să pătrundă, cu posibilitățile lor, cele mai subtile și complexe fenomene ale lumii contemporane. Cu cît elevii sînt mai mici, cu atît sarcina este mai dificilă și implică eforturi, reflexii colective mai mari. Practica dovedește că, *atunci cînd problemele* nu se concep astfel, cînd temele puse în discuție sînt departe de posibilitățile reale ale elevilor de a percepe și a se angaja plenar în legătură cu fenomenul respectiv, întreaga acțiune se soldează cu un eșec, iar timpul este pierdut în zadar.

Iată, de exemplu, la ora de diriginție la o clasă a V-a, diriginta a pus în discuție tema „Noi și revoluția tehnico-științifică contemporană", cu scopul de a educa la elevi patriotismul și spiritul revoluționar. Deși timp de 40 de minute s-a străduit, încercînd fără succes să convingă pe elevii săi de zece ani și cîteva luni de complexitatea și dimensiunile revoluției tehnico-științifice, aceștia n-au putut ajunge la sarcinile concrete actuale și de viitor ale elevilor din această perspectivă; elevii nu au înțeles mai nimic, s-au plictisit, încercînd doar un sentiment de neputință și regret că nu află răspuns la nici una din *problemele care-i preocupă atît de adînc* la acest prag de evoluție; profesoara a ieșit de la oră profund decepționată, supărată pe acești elevi „superficiali", „insensibili", care de fapt nu aveau nici o vină că nu au fost puși într-o situație educațională corespunzătoare posibilităților lor psihice și morale.

b) **Predominarea formelor verbale** de educare patriotică și revoluționară a elevilor, dusă uneori pînă la fetișizare, bazarea numai pe sfera intelectuală nu poate conduce la rezultate mulțumitoare. La duce la însușirea unor concepte socio-politice fără rezonanță în lumea lor afectivă și ca urmare la însușirea formală a noțiunilor și lipsa lor de influență asupra comportamentului acestora. Datele noastre privind mijloacele de educare patriotică și revoluționară, opțiunile pe un eșantion de 483 profesori confirmă acest lucru: 60% s-au pronunțat pentru convorbiri și 20% pentru lecturi; numai 11% au indicat vizionări de spectacole și doar 9% activități practice.

c) Nu mai puțin **dăunătoare** este atitudinea diametral opusă la unele cadre didactice — este drept mai puține la număr — de *a considera activitățile practice ca unicul mijloc* eficient de educare patriotică și revoluțio-

nară a elevilor. Eliminînd aproape total mijloacele verbale de educaţie, neapelînd la latura formativă şi afectivă a ceea ce întreprind practic cu elevii, îi lipsesc pe aceştia de înţelegerea sensului propriei activităţi şi, evident, nu înregistrează rezultatele scontate. În ambele situaţii activitatea educaţională are de suferit, întrucît se încalcă o legitate pedagogică, şi anume aceea că eficienţa muncii educative este dependentă direct de îmbinarea organică a mijloacelor verbale cu activitatea practică a elevilor, fundamentate metodic cu aceeaşi grijă şi competenţă psihopedagogică. Practica dovedeşte că activitatea patriotică, atitudinea revoluţionară a tineretului e puternic influenţată de cuvintele calde, convingătoare ale învăţătorului sau profesorului despre sensul acestor activităţi şi comportamente, despre faptul că politica partidului şi statului nostru răspunde pe deplin propriilor lui năzuinţe şi idealuri.

d) **Preocuparea exagerată faţă de indicii pur formali,** acordîndu-se atenţie numărului de acţiuni, dorinţei de a ocupa primul loc pe această bază, fără grija pentru elementele esenţiale ale activităţii, şi anume conţinutul acesteia şi transformările pe care le produce în conştiinţa şi conduita elevilor. Din acest punct de vedere este semnificativ următorul fapt care a avut loc într-o şcoală din Bucureşti în prezenţa unor studenţi practicanţi: responsabilul clasei prezintă un referat în care relevă succesele clasei (atîtea adunări generale, atîtea abonamente la presă, un număr apreciabil de ore de muncă patriotică efectuate, multe kilograme de hîrtie şi fier vechi colectate etc. etc.), performanţe pentru care detaşamentul lor ocupase primul loc în întrecerea pe şcoală. Din ultima bancă se ridică un elev, care afirmă că nu-i adevărat, că relatările din raport nu corespund adevărului. În clasă s-a aşternut tăcerea. După cîteva momente de tensiune se ridică diriginţele care face observaţii elevului care a luat cuvîntul, spunînd că acesta nu iubeşte colectivul, că nu merită să se numere printre elevii acestei clase fruntaşe, pe care responsabilul o iubeşte şi de aceea s-a străduit s-o prezinte în cele mai frumoase culori, cu cele mai deosebite realizări, chiar dacă a mai şi exagerat puţin. Consider că este inutil orice comentariu în legătură cu etica pedagogică elementară şi cu „contribuţia" unei astfel de optici asupra educaţiei elevilor.

e) **Goana după forme originale, noi, în detrimentul conţinutului acestora.** Datorită faptului că adeseori unii profesori, în cadrul comisiilor metodice sau adunărilor personalului didactic sînt apreciaţi, lăudaţi pentru unele inovaţii aduse în domeniul educaţional, se ajunge la adoptarea rapidă a acestora, fără discernămînt, fără considerarea condiţiilor concrete, de către alte cadre didactice, chiar bine intenţionate. Dar această prelucrare mecanică duce la creşterea supraîncărcării şi indiferenţei unor elevi, deoarece pentru eficienţa muncii educative este important nu atît volumul sau forma activităţilor, ci mai ales influenţa acestora asupra vieţii spirituale şi atitudinii fiecărui elev.

f) **Paralelismul activităţilor educative în afară de clasă** şi extraşcolare care face posibil ca un elev, în clasa a X-a, de exemplu, să fi auzit în cei 2—3 ani de grădiniţă şi 10 de şcoală de cel puţin 30—40 de ori despre aceleaşi evenimente şi uneori în aceeaşi perioadă de timp de 2—3 ori (la ora de diriginţie, la adunarea de pionieri, la radio sau televizor). Numărul relativ mare al surselor actuale de informare solicită o grijă deosebită pentru dozarea şi economisirea timpului elevului şi profesorului pentru a putea avea acces la un volum cît mai variat de cunoştinţe. Psihologic, fenomenul are implicaţii adînci: apar tendinţe de obişnuinţă, de lipsă de receptivitate, de indiferenţă şi deci de neparticipare şi neprelucrare intelectuală şi comportamentală a unor concepte sociale esenţiale. Selectarea acestor informaţii, abordarea lor concentrică şi în formele cele mai diferite, care să solicite din ce în ce mai mult participarea activă şi afectivă a elevilor, este o condiţie esenţială a prevenirii formalismului în acest domeniu.

g) **Lipsa tratării individuale şi diferenţiate în domeniul educării elevilor.** În timp ce un număr din ce în ce mai mare de profesori au preocupări intense pentru individualizarea şi diferenţierea activităţii instructiv-educative la lecţii, mai sînt încă şi cadre didactice care consideră că sarcinile educării comuniste sînt generale, valabile pentru toţi elevii, ceea ce este adevărat, dar uită că ele se pot realiza numai dacă se are în vedere o serie de parametri individuali: orizont cultural-ştiinţific, sentimente, convingeri, experienţă de viaţă, relaţii interumane etc. Din eşantionul nostru numai 10% consideră necesară individualizarea în domeniul educaţiei morale a elevilor.

h) **Unele încercări de a educa sentimente şi atitudini patriotice şi revoluţionare de la vîrsta cea mai fragedă, fără preocuparea necesară pentru însuşirea de către copii a normelor morale general-umane,** care reprezintă o etapă fundamentală a culturii morale a personalităţii multilateral dezvoltate. Astfel, 33% dintre profesorii chestionaţi de noi nu enunţă printre trăsăturile apreciate la elevi sensibilitatea, bunătatea, dragostea faţă de locul natal, faţă de şcoală, de colectiv, intransigenţa faţă de sine şi de cei apropiaţi, înţelegerea faţă de necazurile celor din jur şi chiar spiritul de sacrificiu. Or, practica demonstrează că, dacă aceste trăsături nu au fost cultivate în copilărie, este mult mai dificil de educat în preadolescenţă şi adolescenţă, acestea constituind alfabetul moralităţii.

2. INSUFICIENTA ATENȚIE CE SE ACORDĂ ÎN UNELE ȘCOLI NATURII RAPORTURILOR PROFESOR-ELEV

Dintre profesorii chestionați de noi, printre premisele sporirii eficienței muncii de educație morală, patriotică și revoluționară, numai 17% indică atitudinea cadrului didactic față de elev, deși atît practica școlară, cît și numeroase studii psihopedagogice evidențiază rolul hotărîtor al naturii raporturilor profesor-elev în formarea convingerilor și atitudinilor moral-cetățenești și social-politice a copiilor. Promovarea cu consecvență a unui stil democratic, revoluționar în fiecare școală și respingerea cu toată intransingența a autoritarismului și indiferenței, fără a scădea cu nimic exigența față de învățătură și comportare, constituie o altă condiție esențială a sporirii muncii de educație comunistă a unor tineri cu responsabilitate socială și personală, creatori și profund devotați patriei noastre socialiste.

3. SLABA PREOCUPARE PENTRU EDUCAREA ȘI FORMAREA UNOR PUTERNICE COLECTIVE LA NIVELUL FIECĂREI CLASE ȘI ȘCOLI

Începînd cu grădinița și încheind cu clasele terminale ale școlii, este de semnalat în unele cazuri și o slabă preocupare pentru educarea și formarea unor puternice colective la nivelul fiecărei clase și școli. Aceasta are drept rezultat *lipsa unei opinii publice puternice, a unor forme de autoconducere și autoeducație* — premise esențiale ale creșterii eficienței educației comuniste, revoluționare, a tineretului. În aceste condiții autoritarismul profesorilor constituie nota dominantă a relațiilor cu elevii, iar maturizarea, responsabilitatea și inițiativa creatoare a acestora cunosc stagnări îngrijorătoare în contextul exigențelor societății socialiste, al cărei progres și ritm de dezvoltare sînt într-o strînsă unitate cu un nou tip de om, constructor responsabil, devotat, revoluționar în concepție și faptă, creat și autoformat numai în cadrul unor puternice colective socialiste.

4. INSUFICIENTA PREOCUPARE ÎN ABORDAREA PROBLEMELOR SOCIO-POLITICE

Trebuie subliniată, apoi, ca un fapt negativ, insuficienta preocupare pentru prevenirea și combaterea încă din stadiul incipient a unor atitudini ce subminează posibilitatea educării unor convingeri, sentimente și atitudini patriotice și revoluționare profunde. Printre acestea am aminti insuficienta abordare a *problemelor socio-politice* ce se referă la trecutul, prezentul și viitorul poporului român, patriei noastre socialiste, formalism în sublinierea realizărilor obținute de poporul nostru în anii construcției socialiste, nu îndeajuns de subliniate sacrificiile făcute de înaintași pentru eliberarea țării și construirea noii societăți.

Funcțiile educației patriotice și revoluționare sînt strîns legate de scopul și sarcinile educației comuniste, contribuind la realizarea acestora. Ele îmbină într-un proces educativ unitar subiecții care le realizează și obiecții asupra cărora aceștia acționează, acțiunile și rezultatele acțiunilor celor două componente ale acestui proces. Aceste funcții determină realizarea sarcinii fundamentale a educației patriotice și revoluționare — formarea personalității de tip socialist, care realizează într-un tot unitar o concepție ideologică marxist-leninistă și o atitudine comunistă fermă.

O primă funcție este cea socială, care vizează pregătirea ideologică și politică pentru viață și activitatea în societate. Ea constă în formarea corectă a reprezentărilor despre valoarea acelor fenomene ale realității care au o importanță primordială pentru societatea noastră: patria socialistă, egalitate, echitate, muncă, pace, libertate, autoconducere etc., ceea ce contribuie la reflectarea în conștiința elevilor a esenței politicii interne și externe a partidului și Programului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate în România. În procesul realizării acestei funcții, educatorii conduc în mod deliberat elevii la formarea convingerilor ferme asupra legitimității și valorii inestimabile a idealurilor comuniste, a necesității participării active la înfăptuirea lor. Realizînd această funcție, profesorul ajută implicit elevii să se orienteze în complexitatea fenomenelor vieții sociale, să stabilească atitudini corespunzătoare față de ele și orientarea generală corectă în viață.

Funcția cognitiv-formativă se realizează prin intermediul transmiterii noțiunilor științifice. Ca urmare, elevii înțeleg esența cerințelor politice, patriotice, revoluționare ale societății, își asimilează principiile și normele de conduită în societate, capacitatea de a gîndi logic, de a opera cu noțiunile, de a analiza, aprecia, demonstra, combate și formula concluzii judicioase. Această funcție presupune generalizarea informațiilor din ce în ce mai bogate ale tineretului privind idealurile comuniste, formarea unor capacități de opțiune și acțiune conștiente, ferm orientate din punct de vedere politic, revoluționar, la fiecare elev.

Funcția orientativ-apreciativă permite asimilarea de către elevi a valorilor moral-politice și ideologice comuniste, fixate în principii, norme, idealuri, în categorii de bine, rău, fericire, datorie, conștiință, sacrificiu, devotament, dăruire, eroism etc., pe baza

cărora se formează orientarea elevilor și care joacă rolul hotărîtor în determinarea liniei de conduită moral-politică a acestora. Modul esențial de formare a orientării apreciative este participarea elevilor la activități practice ce prezintă importanță socială și corespund intereselor lor. Este strîns legată de funcția precedentă, deoarece la baza ei stă însușirea unui anumit volum de noțiuni științifice și social-politice.

Funcția de reglementare a relațiilor interumane care formează la elevi reprezentări, despre cerințele societății asupra acțiunilor, faptelor, atitudinilor, profilului socio-morali patriotic și revoluționar al personalității socialiste. Această funcție presupune și un aspect apreciativ, care determină formarea la elevi a capacității de a judeca comportamentul propriu și pe al altora în concordanță cu *cerințele sociale*.

Realizarea saltului calitativ, stabilit de conducerea superioară de partid în domeniul educației, ridică o problemă esențială, și anume cum să se procedeze practic, pentru ca mijloacele și metodele utilizate să servească scopului educației comuniste: pregătirea tineretului pentru muncă și viață în spirit patriotic-revoluționar.

ORIZONTUL FĂRĂ LIMITE AL ÎNVĂȚĂRII*

ÎN COLECȚIA DE MARE VALOARE a Editurii politice „Idei contemporane", anul 1981 a marcat apariția unei cărți de știință socială și umană care prezintă un interes vital pentru cadrele didactice și toți cei implicați în educația publică, pentru toți cei preocupați de viitor. Este un proiect despre învățare, adoptat de Clubul de la Roma și pus în acord cu problematica mondială a dezvoltării și chiar, așa cum se exprimă în prezentarea introductivă A. Peccei, președintele Clubului, având „o importanță covîrșitoare pentru supraviețuirea și dezvoltarea omenirii". Proiectul a fost elaborat pe baza unor studii preliminarii efectuate de echipe multidisciplinare la București, Cambridge și Rabat, fiind pregătit prin cîteva conferințe internaționale și prezentat de cei trei raportori în conferința de la Salzburg din iunie 1979, volumul conținînd și rezumatul discuțiilor de la această reuniune științifică.

Este binecunoscut rolul învățării în formația umană, în continuitatea și dezvoltarea socio-culturală. Cartea de față prezintă însă *o noutate de principiu*, întrucît pentru prima dată abordează fenomenul învățării în contextul problemelor globale cu care se confruntă dezvoltarea omenirii, dezvăluie toate implicațiile și efectele posibile ale învățării în lumea viitorului și, ridicînd rolul învățării de la cel clasic al reproducerii culturale la rolul reclamat de noile condiții, actuale și de perspectivă, de a contribui decisiv la rezolvarea creatoare a problemelor pe care le ridică noua fază a istoriei mondiale, formulează motivat o nouă strategie a învățării care și este definită ca „procesul de pregătire pentru a face față unor situații noi".

CONSIDERÎND CĂ ÎNVĂȚAREA ESTE nu numai individuală ci și societală (și societățile învață asemenea persoanelor), autorii, prin amploarea datelor, informațiilor și opiniilor cu care operează, reconstituie un proces de învățare societală cu privire la însuși procesul de învățare reclamat imperios de epoca noastră, de condițiile în care vor activa noile generații la începutul noului mileniu. Astfel, demonstrația întreprinsă de autori duce la concluzii categorice. Progresul tehnico-științific și explozia demografică au *generat mai multe probleme* de mare acuitate, inexistente anterior. În ansamblu, societatea prezintă o complexitate crescîndă, oamenii de azi și mai ales cei de mîine trebuind să facă față unor probleme din ce în ce mai dificile. Anterior, problemele complexe cu care oamenii erau *confruntați se datorau în principal* fenomenelor naturale. „O deosebire esențială o constituie astăzi faptul că complexitatea se datorează mai ales activităților omului." Este ceea ce se numește decalajul uman, definit ca: „distanța care există între complexitatea crescîndă și capacitatea noastră de a-i face față" sau — evolutiv — „dihotomia între complexitatea crescîndă a operei noastre proprii și dezvoltarea ce rămîne în urmă a propriilor noastre capacități". Deci problemele globale sînt „în primul rînd și mai ales, probleme umane". În consecință, accentul trebuie pus pe condiția umană, pentru că „fără accentuarea importanței elementului uman, multe considerente asupra sistemului de întreținere exterioară a vieții își pierd rapid semnificația... Astăzi majoritatea propunerilor care situează pe locul al doilea importanța omului și care se bazează exclusiv pe realizările tehnologice sau pe descoperirile științifice sînt privite cu scepticism". După cum spune Aurelio Peccei „nu există altă cale de schimbare a situației globale decît îmbunătățirea calității și pregătirii omului. „Învățarea, considerată sub toate formele și implicațiile ei — cognitiv, axiologic, comportamental-pragmatic și social, în genere învățarea ca generatoare de personalități, deci inclusiv și finalizîndu-se prin educație, ca. Învățarea cu majusculă, este recunoscută ca *o soluție prioritară* în ce privește problemele globale, ca unica soluție în înlăturarea decalajului uman. Dar, evident, nu orice fel de învățare, pentru că modalitățile instructiv-educative defectuoase sau numai depășite, rămînînd considerabil în urmă față de cerințe, — cu toate *extensiunile și reformele sistemelor* educaționale — nu numai că nu reduc decalajul uman, ci, după opinia autorilor, riscă să-l accentueze. În aceste condiții, eforturile autorilor proiectului și îndeosebi ale echipei conduse de prof. Mircea Malița se concentrează asupra elaborării *modului de învățare al viitorului* și care este, de fapt, imperios necesar în zilele noastre, învățarea practicată în lumea contemporană fiind considerată ca „subdezvoltată".

Deși în perioada postbelică societățile au trecut prin transformări radicale ce schimbă însuși modul de existență umană, în sistemele educaționale persistă învățarea de menținere în proporții aproape generale, făcînd ca noile generații să nu fie adecvat pregătite pentru viitorul lor iminent. Învățarea de menținere este „achiziția de norme, metode și reguli fixe pentru a face față unor situații cunoscute și recurente." Acest tip tradițional de învățare are un caracter mai mult reproductiv și, ignorînd în bună măsură transformările ce asaltează neîntrerupt epoca noastră, încearcă o adaptare la situații rapid depășite, astfel încît preadaptarea la situațiile viitorului apropiat este foarte slabă și nesigură. O rezervă a sistemului tradițional de pregătire a noilor generații este învățarea prin șoc care este însă foarte greu de realizat pe scară largă și nu poate decît să

PAUL POPESCU-NEVEANU

(Continuare în pag. 31)

*James Botkin, Mahdi Elmandjra, Mircea Malița, *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman*, Editura politică, 1981.

Nivele şi modalităţi ale receptării şi interiorizării valorilor morale

Dr. MARIN CĂLIN

EDUCAŢIA MORALĂ este domeniul care refuză cel mai mult în cadrul teoriei şi practicii educaţiei „închesuirea" în clişee prestabilite sau „rezolvări" definitive. Este unul dintre actele educative care se opune „schematismului", deoarece acesta ignoră complexitatea vieţii morale. Însă eliberarea de „clişee" în tratarea educaţiei morale este un proces sinuos, îndelungat, care implică o modificare de conştiinţă profesională şi nu o simplă negaţie. Este nevoie să fie aprofundată cunoaşterea relaţiei dintre educaţie şi morală (respectiv teoria educaţiei morale şi teoria moralei) sub permanentele neliniştitoare semne de întrebare ale cunoaşterii. În acest sens, în cercetarea de faţă ne propunem schiţarea unei soluţii de ameliorare a metodologiei educaţiei morale de natură să-i mărească eficienţa în cadrul învăţămîntului liceal.

1. **Însemnătatea valorii morale în construirea personalităţii adolescentului în mediul şcolar.** În metodologia educaţiei morale identificăm relaţia dintre două momente importante: momentul axiologic (valorile morale) şi momentul formativ-acţional (asimilarea moralei ca modalitate specifică de raportare umană). În această relaţie, sistemul de valori ale etosului nostru socialist este suportul actului de asimilare, iar acesta din urmă în relaţie cu obiectivitatea şi subiectivitatea valorilor morale reprezintă o dialectică plină de neprevăzut şi dificultăţi pentru educator, valorile fiind receptate inegal de către adolescenţi. Adică, asimilarea ca dialectică a subiectivităţii morale (a felului de a gîndi, simţi, acţiona al adolescentului) comportă o negaţie a stărilor amorale şi o afirmare a unui ideal de perfectibilitate morală (în relaţie cu perspectivele de dezvoltare ale societăţii noastre socialiste şi cu însăşi cererea de educaţie multilaterală).

Actul educativ valorizează, potrivit obiectivelor sale, ceea ce are nevoie din această dialectică a subiectivităţii morale, cît şi din cunoaşterea morală şi acţiunea umană. Iată de ce valorile morale deţin în educaţie (ca în orice act uman dealtfel) o poziţie privilegiată, aceea de „enzime ale învăţării" [2, p. 66]. Astfel, în mediul educativ şcolar, la nivelul liceului, este deosebit de importantă problematica structurării elementelor de ordin moral al conştiinţei adolescentului. În ce constă această problematică?

Ne referim la cîteva dintre aspectele acesteia. Valorile etosului socialist, în înţelesul de *preţuire*, acordată comportamentului şi atitudinii morale, în măsură să satisfacă anumite necesităţi şi aspiraţii referitoare la convieţuirea noastră socială, reprezintă cel mai important aspect al acestei problematici. Caracteristica esenţială a valorilor morale este aceea că ele se exprimă în *judecăţi cu caracter imperativ* (ceea ce trebuie să fie comportamentul uman) şi *judecăţi cu caracter normativ* (reguli şi exigenţe morale).

Actul de asimilare are de satisfăcut acest dublu caracter — imperativ şi normativ — al valorilor morale. În acest fel valorile morale capătă valabilitate pentru subiectul *receptor*; în *afara judecăţii de valoare* a acestuia, de acceptare sau respingere, este greu de presupus că o valoare morală s-ar putea circumscrie frămîntării, tensiunii interioare individuale care pregăteşte decizia de acţiune. Or, tocmai prin actul de apreciere, valorile morale pot fi transpuse în subiectivitatea individului, iar prin intermediul acestor valori omul se supune examenului propriei sale conştiinţe, urmînd o anumită linie de conduită. Sub acest unghi de vdere şi noi considerăm că valorile morale sînt o reacţie vie, atitudinală, ideală şi prospectivă [7, p. 10], „prezentă în nemulţumirea faţă de ceea ce am realizat şi dorinţa de a realiza mai mult şi mai bine" [5, p. 313]. Valorile morale orientează în acest fel comportamentul într-o anumită direcţie (îndeplinesc o funcţie motivaţională) şi sînt un temei al vieţii şi calităţii acesteia (îndeplinesc o funcţie dezirabilă) ca „îndreptar de conduită în societate" [1, p. 6]. Pentru proiectarea actului de asimilare, aceste funcţii corelate cu însăşi structura valorii morale ne dau perspectiva asupra acestui act, de implantare a sa într-o problematică umană dinamică şi plină de contradicţii, de mari transformări ale condiţiei omului, iar prin laturile acestei valori — latura obiectivă (în sensul că valoarea morală decurge dintr-o necesitate ca relaţie şi practică morală) şi latura subiectivă (în sensul considerării valorii morale ca atracţie, ca preferinţă, ca dorinţă), sîntem în măsură să construim o metodologie în învăţămîntul liceal prin legarea ei în parte de valorile morale şi în parte de psihologia şi situaţiile concrete de viaţă şi activitate ale adolescentului în vederea educării moralităţii sale. Este o ipoteză optimistă.

2. **Moralitatea.** Valoarea morală, deci, nu se impune adolescentului (şi în general fiinţei

umane) ca un dat exterior, ci este asimilată în forma moralității. Astfel, moralitatea este expresia asimilării de către subiect a valorilor morale. În consecință, moralitatea adolescentului (adică valoarea morală a personalității sale) nu se identifică cu o simplă „conformare" la o valoare morală, ci reprezintă conștiința morală de sine. Moralitatea este altfel spus conștiința morală de sine la nivelul trăitului, al cunoașterii, înțelegerii și aprecierii realului moral, al opțiunii și libertății morale de acțiune. În această acceptare credem că sînt corecte considerațiile ce privesc moralitatea ca mod de a fi al omului, ca modalitate interioară de manifestare a subiectului moral activ, care se autodetermină și se autorealizează printr-un răspuns creator în lume, un proces ce se constituie ca personalitate morală [3 p., 19 20]. Iar la această devenire, însăși structura moralității are o contribuție majoră.

Elementele constituente ale moralității (ca și în cazul compoziției valorilor morale) sînt elementul obiectiv — adică necesitatea morală în sens de cerințe ale vieții sociale, de exigențe ale conviețuirii umane, a ceea ce trebuie să fie omul din punct de vedere moral, indiferent de vîrsta sa — și elementul subiectiv — asimilarea necesității morale, ale valorilor morale, în relație cu elementele constituente ale conștiinței (necesități, concepții de viață, sentimente, voință și libertate de acțiune). Cum se structurează această necesitate, în sensul cum se interiorizează și cum acționează asupra comportamentului adolescentului, dacă, așa cum am precizat, moralitatea nu este o „acceptare" oarbă a valorilor morale „servite" din afară? Pentru a răspunde la această întrebare este necesar să descifrăm nivelurile mecanismului de constituire a moralității.

3. **Nivele ale constituirii moralității.** Recurgem la unul dintre enunțurile conclusive dintr-o cercetare pe care am realizat-o referitoare la posibilitățile de asimilare a datoriei morale în condițiile vieții școlare, care sublinia că într-un asemenea act intervin mai multe momente care vizează planurile cognitiv, afectiv și volitiv din structura personalității umane, ce se presupun, sînt legate între ele și se transformă unul în altul [6, p. 170–173].

În actul intențional de constituire a moralității adolescentului, atît dinspre școală, familie sau organizațiile politice de copii și tineret, cît și dinspre individ, al conștiinței sale morale de sine, identificăm următoarele niveluri: nivelul cunoașterii realului moral și a adevărului moral al relației morale reale manifestată în acțiune, în fapte, în atitudini și comportamente; nivelul înțelegerii și al judecății de valoare reprezentînd analiza concretă a unei situații morale petrecute sau în desfășurare și pentru care orice element prefabricat de gîndire afectează autenticitatea acestei analize; nivelul sensibilității, al reacției vii la cerințele morale obiectivate în valori, în norme și reguli de comportare ale acesteia; nivelul opțiunii (în înțelesul de atitudine morală dezirabilă) ce conduce la relații interumane care obligă la angajări diverse și chiar contradictorii; nivelul libertății și acțiunii morale (al intervenției în peisajul relațiilor morale dominată de intervenția personală, voluntară și responsabilă), libertatea morală privind individul avînd două limite: ceea ce nu îngăduie societatea și ceea ce este oprit, pentru a nu dăuna semenului din respect pentru sine.

Aceste niveluri nu se identifică cu stadiile (etapele) dezvoltării morale, pe care J. P i a g e t, de exemplu, le asimilează cu însăși metodologia interiorizării cunoștințelor morale la nivelul diferitelor vîrste psihologice, atunci cînd, făcînd distincția între morala constrîngerii (eteronomia) și morala cooperării (autonomia) a conceput interiorizarea normei morale ca linie de conduită copil-adult [cf. 4, p. 24] în contextul așa-numitului tip afectiv de interiorizare, lipsit de momentul reflexiei, al alegerii conștiente. În opinia noastră, dimpotrivă, în afara acestor niveluri pe care le-am identificat este imposibilă conștientizarea valorilor morale ca nevoi ale gîndirii, ale sensibilității și acțiunii adolescentului și cu atît mai mult modelarea acestora în învățămîntul liceal (în ambele trepte) cu ajutorul unui sistem de modalități educative.

4. **Modalități ale receptării și interiorizării valorilor morale.** Întrebuințăm termenul de „receptare" în înțelesul de mod al adolescentului de a privi, a înregistra sensurile diferitelor valori ale etosului nostru socialist, gradul de sensibilizare la valorile morale. În ceea ce privește modalitățile educației morale, acestea sînt inseparabile de maniera de a pune problemele și de identificare a soluțiilor referitoare la dirijarea comportamentului moral. O formulă „miraculoasă" a modalităților învățării moralei din punctul de vedere al relației dintre cele două momente ale educației morale — cel axiologic (etic) și cel formativ-acțional (receptarea și interiorizarea), nu credem că ar putea exista.

Modalitățile de interiorizare a valorilor morale pot fi descrise în general prin raportare la două împrejurări educative în mediul școlar: *a)* una pe care o denumim „Situativ-directivă" (de la conduită spre conștiință), în care educatorul, pe baza cunoașterii înțelesului acordat de către adolescenți diferitelor valori morale, acționează asupra psihologiei lor, prin intermediul combinării unor exigențe educative ca „este permis" (se poate), „este interzis" (nu se poate), „este obligatoriu" (trebuie), acestea fiind de natură să împletească la tot pasul aspecte de cunoaștere și opțiune axiologică, de angajare și participare; *b)* și a doua împrejurare educativă pe care o numim „valoric-acțională" (de la conștiință spre comportare), în care accentul este pus pe interiorizarea funcțiilor,

valorilor morale în viaţa personală şi colectivă, pe transformarea valorilor morale cu caracter imperativ şi deontic în valori morale educaţionale şi dezirabile în interiorul grupului şcolar. În aceste două împrejurări educative, educatorul ca factor de decizie morală trebuie să aibă în vedere atît valorile morale de referinţă pentru grupul şcolar de vîrstă asupra căruia acţionează, cît şi valorile morale introduse de către el (sau în colaborare cu alţi factori educativi) prin mijlocirea comunicării pedagogice. În funcţie de nivelul dezvoltării lor psihice şi culturale, adolescenţii pot asimila *valorile morale* prin felurite modalităţi educative, în contextul nivelurilor precizate anterior de constituire a personalităţii. Acestea sînt: *a*) Modalităţi individuale de receptare şi interiorizare (imitaţia spontană sau conştientă, asumarea de roluri, integrare proprie în diverse activităţi, reflexia morală); *b*) modalităţi colective de descifrare a notelor definitorii ale conţinutului diferitelor valori morale şi de exersare a comportamentului moral (opinia morală în consonanţă sau în opoziţie flagrantă cu realitatea morală de referinţă, moravurile şi tradiţiile ca reîmprospătare a experienţei morale de viaţă, convorbirea colectivă într-o situaţie dată, disputa morală, regimul de viaţă şi activitate prin încărcătura sa valorică, practica şcolară productivă sau alte activităţi şcolare). Există, deci, în cadrul acestor modalităţi ale dirijării comportamentului moral un mecanism educativ în sensul menţionat mai sus, capabil să dezvăluie sau să obiectiveze dialectica contradictorie a subiectivităţii morale, îmbinînd două tipuri de intervenţie formativă asupra adolescentului: *intervenţia directă* şi *intervenţia indirectă*.

Intervenţia directă este individuală, verbală (explicativă, sugestivă sau autoritară), iar intervenţia indirectă este colectivă, exercitată de către grupul şcolar (sau cu ajutorul acestuia) prin presiunea mediului ambiant, în sensul pozitivităţii sau negativităţii sale, al atmosferei psihosociale şi al normelor sau al standardelor de comportare, prin opinia comună, ca expresie verbală sau nonverbală a unei atitudini, prin caracterul moral al relaţiilor interpersonale în cadrul diferitelor tipuri de activităţi şcolare (relaţii în competiţie cu sine, de concurenţă, de agresivitate, de cooperare). Pentru receptarea şi asimilarea valorilor morale este nevoie ca aceste modalităţi şi intervenţii să se completeze reciproc în funcţie de caracteristicile de personalitate ale adolescentului şi de împrejurările educative şcolare.

În mediul lor şcolar, elevii sînt participanţi la relaţiile morale interpersonale şi în acelaşi timp sînt produsul relativ al acestor relaţii. Atitudinea morală a adolescentului în relaţie cu sine şi cu alţii, ca şi faţă de muncă, se formează în grup prin intermediul valorilor care satisfac necesităţi şi aspiraţii comune şi individuale. Din acest punct de vedere este mai eficientă o metodologie a educţiei morale pornind de la grup, în care să urmărim evoluţia receptării şi interiorizării valorilor morale. Pentru aceasta s-au dovedit din constatările noastre empirice că sînt recomandabile pentru educator cîteva operaţii metodologice: cunoaşterea de către acesta a valorilor morale relaţionale existente (manifestate) în grupul şcolar, a înţelesului acordat de către elevi acestor valori şi a implicaţiilor acţionale ale acestora; critica comună împreună cu elevii a aspectelor negative ale relaţiilor interpersonale din cadrul grupului şcolar; organizarea cunoaşterii şi înţelegerii de către elevi a sensului corect al valorilor morale imperative şi deontice, definitorii pentru atitudinea morală faţă de sine, faţă de alţii şi faţă de muncă, prin intermediul asocierii diverselor modalităţi precizate anterior; transformarea valorilor morale dezirabile din activitatea şcolară în valori acţionale în interiorul grupului şcolar, funcţia motivaţională a valorilor morale implicată în activitatea de învăţătură fiind de o importanţă majoră.

Aceste operaţii de metodologie pedagogică sînt neîndoios semnificative pentru satisfacerea necesităţilor de cunoaştere şi formare a comportamentului adolescentului, ele avînd, totodată, un caracter global şi sintetic. O ilustrare a acestor consideraţii o constituie însăşi atitudinea faţă de învăţătură, ca unul din constituentele componenţei afective ale acesteia. Este atitudinea dependentă de poziţia pe care o ocupă în sistemul activităţilor şcolare* şi de valorile morale relaţionale receptate şi asimilate de către adolescenţi, ea fiind o condiţie a autorealizării individuale.

În consecinţă, privim atitudinea faţă de învăţătură în semnificaţia sa morală, ca produsul unei acţiuni educative lungi (şi uneori chiar aspre), în care psihologicul şi axiologicul interacţionează alcătuind o unitate. De aceea am considerat activitatea de învăţătură a adolescentului că este un teren (un spaţiu) în care motivele morale de realizare a succesului personal (sau colectiv, evident) şi motivele morale de evitare a insuccesului şcolar nu pot lipsi. Desigur, motivaţia morală a activităţii de învăţătură în clasă sau în afara ei nu poate fi redusă la bucuria sau satisfacţia efortului depus, materializat în situaţii şcolare bune; această motivaţie priveşte şi capacitatea elevului de reglare a propriului efort într-o astfel de activitate, în funcţie de modul în care el înţelege relaţia dintre acest efort şi aprecierea corectă, dreaptă, manifestată de către ceilalţi colegi şi de către profesori şi părinţi faţă de activităţile sale şcolare. Nu poate fi tăgăduit adevărul că, activitatea de învăţătură are o

* Sistemul activităţilor şcolare cuprinde activitatea de învăţătură la clasă, practica în producţie, activitatea social-obştească, activitatea în cercurile pe obiecte, activitatea pregătitoare pt. concursurile şi olimpiadele şcolare sau pt. sesiunile ştiinţifice, alte activităţi instructiv-educative în timpul liber.

dublă funcționalitate în viața elevilor: este o modalitate de producere și satisfacere a trebuințelor psihomorale proprii și a trebuințelor societății și are rolul de a se transforma ea însăși în trebuință socială permanentă și modificabilă în conținut. Inegalitatea de receptare de către unul sau altul dintre elevi a acestui dublu sens al activității de învățătură ca activitate pentru sine și pentru societate este în măsură să determine un comportament instabil. Prin acest comportament putem ști, ca educatori, *cum* și *dacă* adolescentul trăiește corespondența sau decalajul dintre așteptările celorlalți și situația sa reală la învățătură sau de neputință și de aspirație pentru depășirea nereușitei școlare. În acest caz, se poate spune că învățătura ca formă specifică de muncă obiectivează calitățile morale ale elevilor (simțul perspectivei efortului depus, simțul satisfacției sau al insatisfacției, simțul datoriei, al conștiinciozității și răspunderii). Ceva mai mult decît atît, considerăm că sistemul activităților școlare în învățămîntul liceal nu înseamnă numai spațiul devenirii lui morale în funcție, evident, de activitatea din acest sistem pe care el o privește ca principală față de celelalte, de înțelesul acordat valorilor morale care caracterizează atitudinea sa școlară, de timpul (efortul) de muncă pe care îl acordă fiecărei activități școlare. În relație cu acest sistem al activităților școlare identificăm și un limbaj moral specific: limbajul acțiunii și al judecății morale asupra relației „elev-activitate-rezultate", un limbaj care funcționează prin valorile morale de referință ale grupului școlar și cele introduse de școală prin mecanismul comunicării pedagogice ale actului educativ moral.

Activitatea de învățătură (sub diversele ei forme), deci, are o orientare morală și este capabilă să dezvolte conștiința de sine morală a adolescentului ca principal factor în constituirea moralității personalității sale.

BIBLIOGRAFIE

1. *Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, al eticii și echității socialiste*, Editura politică, București, 1974.
2. James W. Botkin, Mahdi Elmandjra, Mircea Malița, *Orizontul fără limite a învățării, Lichidarea decalajului uman*, Editura politică, București, 1981.
3. Ioan Humă, *Conștiință și moralitate*, Editura Junimea, Iași, 1981.
4. Jean Piaget, *Judecata morală la copil*, Editura didactică și pedagogică, București, 1980.
5. Ludvig Grümberg, *Axiologia și condiția umană*, Editura politică, București, 1972.
6. Marin Călin, *Datoria morală și procesul educației*, Editura științifică și enciclopedică, București, 1978.
7. Traian Gânju, *Discurs despre morală*, Editura Junimea, Iași, 1981.

Creșterea rolului organizațiilor U.T.C. din școli la educarea revoluționară, prin muncă și pentru muncă a tineretului

Dr. ANDREI POPESCU

adjunct de șef de secție la C.C. al U.T.C.

CUVÎNTAREA SECRETARULUI GENERAL AL PARTIDULUI LA ADUNAREA SOLEMNĂ consacrată aniversării a 60 de ani de la crearea U.T.C. și a 25 de ani de la înființarea U.A.S.C.R. constituie pentru tînăra generație, pentru organizațiile sale revoluționare, un mobilizator și complex program de acțiune, de o clarvăzătoare perspectivă. Aniversarea a șase decenii de la crearea organizației revoluționare a tineretului din patria noastră — moment de referință pentru biografia de luptă și muncă a tinerei generații din România — a avut loc într-un climat de puternică și unanimă angajare a întregului popor, sub conducerea partidului, în vederea înfăptuirii exemplare a hotărîrilor de însemnătate istorică ale Congresului al XII-lea al P.C.R., a indicațiilor și orientărilor tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului.

Pentru elevii patriei, aniversarea Uniunii Tineretului Comunist s-a realizat pe fondul eforturilor de traducere în viață a Hotărîrii Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. din 22 ianuarie 1982, cu privire la îmbunătățirea activității politico-educative și organizatorice în unitățile de învățămînt. Recenta hotărîre trebuie să se materializeze, pe planul muncii organelor și organizațiilor U.T.C. și de pionieri, **într-un efort susținut de realizare a unui proces unitar de educare a tineretului studios.** Totodată, prin întreaga activitate trebuie **să asigurăm,** mai bine decît pînă în prezent, **continuitatea muncii educative desfășurate de organizațiile de copii și tineret,** creșterea continuă a rolului organizațiilor de tineret în procesul de educare comunistă, revoluționară a tinerilor aflați pe băncile școlii.

În vasta operă teoretică și practică a Partidului Comunist Român de edificare a

unei noi societăți, tînăra generație s-a bucurat de o permanentă grijă și atenție, educarea revoluționară a tineretului, **formarea tinerei generații de constructori ai socialismului și comunismului fiind considerată, întotdeauna, o îndatorire de onoare a întregului partid.**

Partidul Comunist Român, secretarul general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a elaborat și dezvoltat, în funcție de condițiile concrete ale țării noastre, concepția sa despre rolul și locul tineretului, conferindu-i un statut activ, nu numai de beneficiar al realizărilor obținute de poporul nostru, ci și de participant direct la întreaga viață social-economică a țării, de făuritor al istoriei noi a patriei.

Pornind de la aprecierea partidului că tineretul este o puternică forță a societății, că de creșterea și educarea lui depinde în bună parte dezvoltarea în continuare a societății noastre, organizația revoluționară de tineret pune în centrul preocupărilor sale educarea multilaterală, pentru muncă și viață a tineretului, creșterea contribuției sale la înfăptuirea politicii interne și externe a partidului.

O deosebită însemnătate în stimularea participării active, responsabile, a întregului tineret la înfăptuirea măreților obiective ale Programului partidului o are adoptarea de către Forumul tineretului a Programului unitar privind educarea comunistă, revoluționară, prin muncă și pentru muncă a tinerei generații din patria noastră.

Obiectivul central încredințat organizațiilor U.T.C., A.S.C. și de pionieri de conducerea partidului, de secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, educarea prin muncă și pentru muncă a tineretului dobîndește, în prezent, noi dimensiuni calitativ superioare. Din programul partidului, din hotărîrile Congresului al XII-lea, din cuvîntarea secretarului general al Partidului Comunist Român la Forumul tinerei generații, reies, pentru Uniunea Tineretului Comunist, sarcini deosebit de importante privind unirea eforturilor tuturor tinerilor în înfăptuirea trecerii la o nouă calitate, în toate domeniile de activitate.

Pornind de la această realitate, o preocupare prioritară a Uniunii Tineretului Comunist o constituie mobilizarea tuturor tinerilor în îndeplinirea exemplară a sarcinilor profesionale și de producție de la fiecare loc de muncă, realizarea la toți indicatorii cantitativi și calitativi a obiectivelor de plan.

Formarea și consolidarea conștiinței socialiste a tinerei generații, educarea tuturor categoriilor de tineri în spirit comunist, revoluționar, însușirea și aplicarea de către fiecare tînăr a normelor și valorilor moral-politice ale societății noastre socialiste, creșterea tineretului în spiritul dragostei și atașamentului față de patrie și partid, reprezintă direcții esențiale ale activității politico-ideologice desfășurate de Uniunea Tineretului Comunist în rîndul tineretului.

Urmărim, îndeosebi, ca prin toate formele și mijloacele muncii politice de masă, ale activității cultural-artistice, să obținem o eficiență tot mai mare în planul formării și pregătirii tineretului pentru muncă și viață, să răspundem mai bine problemelor concrete legate de îndeplinirea de către tineri a sarcinilor profesionale și de producție. În acest context, Uniunea Tineretului Comunist acordă o atenție sporită problemelor tineretului studios, care deține o pondere importantă în ansamblul organizației noastre.

Educarea prin muncă și pentru muncă a elevilor și studenților, pregătirea acestora pentru viață, se realizează în condițiile promovării unei noi concepții, cu adevărat revoluționare, despre învățămînt. După cum este cunoscut, transformarea revoluționară a învățămîntului și așezarea sa pe o bază nouă, în concordanță cu necesitățile dezvoltării economico-sociale a patriei a determinat mutații profunde în structura și conținutul procesului instructiv-educativ, prin legarea sa organică de producție și cercetare, de necesitățile dezvoltării impetuoase a României socialiste.

Procesul de formare și cristalizare a personalității unui individ, în care acumulările de cunoștințe devin mod de conduită și acțiune corespunde în cea mai mare parte perioadei de școlarizare, organizația de tineret fiind, de aceea, chemată să joace în viața școlii un rol extrem de activ, pe toate planurile, avînd sarcina să utilizeze cu competență și eficiență mijloacele specifice de care dispune, pentru a contribui la educarea comunistă a elevilor, sădindu-le înaltul sentiment al datoriei patriotice față de societate, de a învăța și munci cu seriozitate și perseverență.

Îmbunătățirea activității organizațiilor U.T.C. și A.S.C. din școli și facultăți vizează, la ora actuală, orientarea acțiunilor organizațiilor noastre în direcția educării prin muncă și pentru muncă a elevilor și studenților. Tocmai de aceea subliniem că **obiectivul fundamental al organizațiilor noastre din învățămînt îl constituie, în continuare, formarea unei conștiințe înaintate a elevilor și studenților față de muncă și învățătură, creșterea răspunderii acestora pentru însușirea temeinică a cunoștințelor teoretice și practice, care să asigure o consecventă și înaltă pregătire profesională și politică.**

Acționînd pe baza indicațiilor și orientărilor tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, a documentelor adoptate de Forumul tineretului, organele și organizațiile U.T.C. din școli sînt chemate să contribuie, împreună cu organele de învățămînt, la aplicarea neabătută a hotărîrilor de partid privind perfecționarea învățămîntului, a dispozițiilor noii legi, acționînd pentru întărirea legăturii învățămîntului cu producția și cercetarea, pentru creșterea răspunderii elevilor față de pregătirea profesională, ordinea și disciplina școlară.

În rezultatele pozitive obținute la învățătură în primele trimestre ale actualului an școlar, se regăsesc și eforturile organelor și organizațiilor U.T.C. din școli, care, în adunările generale U.T.C., în ședințele de activ au analizat cu mai multă răspundere atît situația la învățătură cît și disciplina școlară, cauzele care au generat unele rezultate necorespunzătoare, au stabilit măsuri pentru organizarea de meditații și consultații, a unor programe prelungite de studiu.

Un rol important în creșterea gradului de angajarea conștientă a elevilor în muncă și învățătură îl are antrenarea acestora la întrecerea **„Cea mai bună școală", forma specifică a întrecerii uteciste în rîndul elevilor,** care are drept criterii tocmai rezultatele la învățătură, la instruirea practică, reducerea numărului corigenților și repetenților, stimularea interesului pentru creație și cercetare. Rezultatele obținute pînă în prezent confirmă preocuparea organelor și organizațiilor U.T.C., în colaborare cu organele de învățămînt, menite să sporească răspunderea elevilor pentru pregătirea școlară, dezvoltarea spiritului de competitivitate. Se pot cita, în acest sens județele Hunedoara, Timiș, Cluj și municipiul București.

Cu toat acestea, reflectînd și neajunsurile din activitatea organizațiilor U.T.C. din școli, se menține încă ridicat numărul elevilor care nu reușesc să promoveze anul școlar, care manifestă o atitudine necorespunzătoare față de pregătirea profesională și disciplina școlară. La toate tipurile de școli se înregistrează o scădere a proporției elevilor care au promovat clasa cu medii de 7—10 și, corelativ, o accentuare a fenomenului de mediocritate în activitatea profesională.

Analizînd cauzele unor asemenea situații negative, care vin în contradicție cu cerințele actualei etape de perfecționare a școlii, cu exigențele tot mai mari puse în fața ei de societatea noastră, se impune desigur ca, din perspectiva organizației de tineret, să subliniem în primul rînd, deficiențele proprii. Astfel, unele din organizațiile U.T.C., îndeosebi din liceele de construcții, metalurgice, agroindustriale, unde se înregistrează cele mai scăzute procente de promovabilitate, nu au luat în discuție cu seriozitate pregătirea profesională, nu au acționat cu răspundere pentru combaterea unor mentalități greșite care se manifestă în rîndul unor elevi în legătură cu asigurarea promovabilității odată cu generalizarea învățămîntului.

Neajunsurile din pregătirea elevilor se datoresc și slăbirii în unele școli a disciplinei. Față de o serie de manifestări negative din conduita elevilor, cum ar fi absențele de la ore, ținuta neregulamentară, lipsa de respect față de cadrele didactice etc., organele și organizațiile U.T.C., fie nu au luat poziție fermă, fie nu au stabilit cele mai eficiente măsuri de contracarare a unor asemenea fenomene.

O componentă de bază a procesului instructiv-educativ o constituie cercetarea științifică organizată în școli și facultăți, activitate care are implicații majore în pregătirea pentru muncă și viață a elevilor și studenților. În rîndul elevilor organizăm, împreună cu organele de învățămînt, periodic **sesiuni de referate și comunicări științifice,** seminarii și colocvii, expoziții de creație tehnică, concursuri și olimpiade pe obiecte și meserii care stimulează activitatea de creație tehnico-științifică. Ampla acțiune **„Știință-tehnică-producție"** a contribuit la creșterea numărului elevilor cuprinși în cercuri și societăți științifice, îndeosebi elevii din treapta I, în sprijinul cărora au fost organizate acțiuni complexe de informare și documentare științifică.

În acest sens, ne propunem să militățm cu mai multă consecvență împreună cu organele de învățămînt, atît pentru corelarea activității cercurilor și societăților științifice ale elevilor cu comisiile tehnice din întreprinderi și societățile cadrelor didactice, cît și pentru orientarea tematicii acestora spre a răspunde cerințelor, preocupărilor și intereselor elevilor.

Amplul proces de transformare revoluționară a școlii românești presupune, în actuala etapă, ca latură definitorie, adîncirea și îmbunătățirea conținutului pregătirii practice, în toate unitățile de învățămînt. În aceste condiții **activitatea organelor U.T.C. este în mod prioritar îndreptată spre realizarea calității, instruirii practice, a eficienței ei formative și economice, a educării elevilor în spirit muncitoresc.**

Sarcina fundamentală a organizațiilor U.T.C. din școli și facultăți de a spori răspunderea elevilor față de pregătirea profesională, este înțeleasă ca o preocupare permanentă pentru încadrarea fiecărui tînăr studios în disciplina de producție a atelierului școală, la locurile de practică. Încălcarea disciplinei de producție constituie obiectiv de analiză în cadrul adunărilor generale, în cadrul adunărilor operative, a adunărilor de producție sau a unor ședințe la sfîrșitul schimbului de lucru.

Desigur, după cum este cunoscut, eficiența întregii munci politico-educative desfășurate de organizațiile U.T.C. din școli se măsoară prin rezultatele obținute la învățătură și în activitatea practică, prin contribuția nemijlocită la soluționarea problemelor pe care le ridică continua perfecționare a învățămîntăului. Tocmai de aceea științele sociale, învățămîntul politico-ideologic, informarea politică, dezbaterile, simpozioanele, mesele rotunde, propaganda audiovizuală, sistemul de pregătire politică, în ansamblul său, trebuie să urmărească, ca toți elevii să înțeleagă dimensiunea politică a necesității de a învăța temeinic, de a se pregăti pentru muncă și viață, de a înțelege răspunderile majore cu care este învestit tineretul, organizația sa revoluționară.

(Continuare în pag. 62)

Învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare — expresie a democratismului școlii românești

NIKOLAUS KLEININGER
LÁSZLÓ MURVAI

PORNIND DE LA OBIECTIVUL MAJOR AL POLITICII PARTIDULUI ȘI STATULUI NOSTRU — asigurarea bunăstării și fericirii tuturor oamenilor muncii — români, maghiari, germani și de alte naționalități, se creează condiții tot mai bune pentru creșterea, pregătirea și educarea noilor generații, realizarea unei ambianțe cît mai prielnice dezvoltării viguroase a tuturor locuitorilor patriei. Tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al P.C.R. și președintele Republicii a spus recent: „Putem să spunem că România este printre puținele țări din lume unde s-a realizat adevărata egalitate în drepturi, unde oamenii muncii, fără deosebire de naționalitate, muncesc înfrățiți, sub conducerea Partidului Comunist Român".

În acest context general se dezvoltă an de an și învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare. În școli se urmărește educația armonioasă, multilaterală: intelectuală, politehnică, moral-cetățenească, estetică a elevilor. Tînărul devine din ce în ce mai mult un colaborator al profesorului, cunoștințele sînt esențializate, fiind alese cele mai importante, cele mai semnificative în procesul instrucției, educației și al practicii.

Obiectivul prioritar al întregului proces de instruire, după cum este prea bine știut, îl constituie legarea învățămîntului de viață, îmbinarea lui cu producția, cu cercetarea științifică și practica social-politică. Se acordă o atenție deosebită și la unitățile de învățămînt cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare dobîndirii de către toți elevii și tinerii a unei temeinice pregătiri în domeniul științelor fundamentale în limba maternă: matematica, fizica, chimia, biologia, studierii limbilor materne, istoriei și geografiei patriei, științelor sociale, a limbilor moderne. Învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare pune accent pe cunoașterea creației culturale a poporului român și a naționalităților conlocuitoare, contribuției acestora la făurirea civilizației umane, desfășurării activităților de educație estetică și fizică. În școală se pornește de la necesitatea formării unui trunchi comun de cunoștințe, realizat prin studiul disciplinelor fundamentale, ceea ce asigură viitorilor specialiști posibilitatea de a se adapta rapid la cerințele progresului economic, tehnico-științific și cultural. Învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare realizează aceste obiective prin studiul disciplinelor în limba maternă, pe înțelesul tuturor elevilor, fără a pierde din vedere faptul că acești elevi trebuie să-și însușească limba română, limba poporului român. Cunoașterea limbii române de către fiecare cetățean al țării noastre este o necesitate determinată de însăși dezvoltarea vieții sociale. Stăpînind limba română, tinerii aparținînd naționalităților conlocuitoare se pot afirma pe întreg teritoriul țării, în toate domeniile de activitate. Naționalitățile conlocuitoare conviețuiesc cu națiunea română în cadrul aceluiași stat, avînd ca trăsături caracteristice limba maternă și anumite aspecte ce țin de viața spirituală cu care se integrează în comunitatea vieții economice, teritoriale și politice a națiunii. Această realitate este reflectată și de învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare prin planurile de învățămînt, în conținutul fiecărei discipline studiate, fie în limba maternă, fie în limba română.

Tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român, arată: „Spiritul deplinei egalități în drepturi, condițiile asigurate pentru dezvoltarea spirituală a naționalităților conlocuitoare își găsesc o importantă expresie în faptul că porțile învățămîntului de toate gradele le sînt larg deschise. Un important sprijin în această direcție îl constituie asigurarea învățămîntului în limba maternă de la treptele elementare pînă la învățămîntul superior, și care s-a lărgit odată cu dezvoltarea generală a învățămîntului din patria noastră."

Realizările obținute în domeniul dezvoltării învățămîntului în limbile naționalităților conlocuitoare, urmare firească a aplicării politicii naționale a partidului și statului, relevă caracterul progresist, marea forță de înrîurire pe care învățămîntul o exercită asupra cultivării sentimentelor de prietenie și frăție în rîndurile noilor generații.

Consecvent principiului de a asigura tuturor copiilor și tinerilor din rîndul naționalităților conlocuitoare accesul neîngrădit spre învățămîntul în limba maternă, sînt sprijinite organizarea și funcționarea unităților și secțiilor cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare în zonele în care locuiește și populația aparținînd acestor naționalități. Din cele peste 29.500 grădinițe, școli generale, licee și școli profesionale, cîte funcționează în anul școlar 1981—1982 în România (învățămînt de zi), în 3.249 (11,06%) procesul instructiv-educativ se desfășoară în limbile naționalităților conlocuitoare. Din acestea, 2.497 funcționează în limba maghiară, 649 în limba germană, iar 99 în limbile sîrbă, slovacă, ucraineană, cehă, bulgară. Unitățile și secțiile cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare sînt dimensionate în funcție de structura națională a fiecărui județ și a fiecărei localități, precum și de dorința elevilor de a studia în limba maternă.

Cei peste 494 488 copii și tineri din rîndul naționalităților conlocuitoare, care au fost cuprinși în anul școlar 1981/1982 la cursurile de zi în unitățile de învățămînt cu predarea în limba maternă sau limba română reprezintă 9,7% din totalul populației școlare a țării În funcție de dorința lor sau a părinților. și în conformitate cu prevederile Legii educației și învățămîntului 68% din totalul acestor copii și elevi învață în unități si secții cu predarea în limba maternă, iar 32% în unități cu predarea în limba română. În ultimii cinci ani, numărul copiilor și elevilor cuprinși în grădinițe, școli generale și licee cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare a crescut cu peste 14.000.

Ca și colegii lor de naționalitate română, elevii din liceele cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare învață într-un procent de 84,2% în licee industriale, de chimie industrială sau agroindustriale, restul de 15,8% fiind cuprinși în celelalte tipuri de licee. În afara celor aproape 36.000 elevi care studiază în liceele cu predarea în limba maternă, la învățămîntul de zi, un număr de circa 33.000 elevi, din rîndul naționalităților conlocuitoare, au fost cuprinși în licee cu predarea în limba română. De asemenea, peste 5.000 elevi din rîndul naționalităților conlocuitoare au studiat în anul școlar 1981/1982 în învățămîntul liceal seral cu predarea în limba maternă. Numărul studenților din rîndul acestor naționalități a crescut an de an, sporind numai în ultimii cinci ani (la învățămîntul de zi) cu circa 3.000, de la 9.741 la 12. 733 studenți.

În anul școlar 1981/1982, în unitățile și secțiile preșcolare, primare, gimnaziale, liceale și profesionale cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare au fost încadrate 16.542 cadre didactice din rîndul acestor naționalități. În anul universitar 1981/1982 au funcționat în învățămîntul superior un număr de 1.239 cadre didactice din rîndul naționalităților conlocuitoare (din care 144 profesori universitari, 207 conferențiari, 511 lectori și șefi de lucrări și 377 asistenți).

Potrivit principiilor democratice proprii orînduirii noastre, reprezentanții cadrelor didactice aparținînd naționalităților conlocuitoare participă nemijlocit la conducerea învățămîntului, făcînd parte din organele și organismele de conducere ale acestuia. Astfel, din cei 209 membri ai Consiliului Superior al Educației și Învățămîntului, organismul suprem de conducere a învățămîntului din România, 10% aparțin naționalităților conlocuitoare.

Concomitent cu preocupările pentru realizarea cadrului organizatoric și a condițiilor didactico-materiale necesare desfășurării activității didactice în instituțiile cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare, în contextul general al cerințelor *unitare* care stau la baza sistemului de învățămînt din întreaga Românie, au fost îmbunătățite continuu planurile de învățămînt, programele și manualele școlare. Se urmărește de asemenea ca *prin aplicarea măsurilor* care decurg din Hotărîrile Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R., a indicațiilor secretarului general al partidului, să se realizeze o legătură organică între diferitele trepte ale sistemului nostru de învățămînt, să se presteze o muncă educativă susținută, paralel cu îmbunătățirea permanentă a nivelului de pregătire al elevilor de pe întreg cuprinsul țării.

Limba *maternă* este bunul cel mai de preț al unei națiuni sau al unei naționalități conlocuitoare, fiind legată strîns de însăși existența acesteia și reprezentînd un mijloc de exprimare a gîndurilor, a sentimentelor și a voinței ei. După cum a spus și secretarul general al partidului, președintele Republicii, tovarășul Nicolae Ceaușescu, este de înțeles că învățarea în școli și în limba fiecărei naționalități este o necesitate; aceasta constituie o practică de care aproape nici nu trebuie să mai vorbim. Viața însăși demonstrează că întreaga dezvoltare a societății noastre socialiste s-a realizat printr-o strînsă colaborare, în condiții egale de muncă, învățătură și activitate culturală pentru toți cetățenii, fără nici o deosebire de naționalitate. Din moment ce educația lingvistică este în același timp și educația gîndirii, ea are un rol hotărîtor în formarea universului spiritual, afectiv și moral al tineretului studios, în formarea culturii și conștiinței sale. În acest fel, educația lingvistică exercită o influență directă asupra cunoașterii și însușirii tuturor disciplinelor școlare, fiind totodată un mijloc de primă importanță în crearea valorilor culturale și literaturii proprii, precum și a celei universale. În acest cadru se detașează locul și rolul pe care îl deține în învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare din

România studiul limbii și literaturii materne. Această disciplină are o funcție cheie atît în dezvoltarea multilaterală a personalității, cît și în formarea conștiinței individului și colectivității. Studiul limbii materne se realizează cu prioritate prin intermediul programelor școlare care unesc în paginile lor cele mai noi cuceriri ale științei. Școala din România socialistă dispune de un plan de învățămînt *unic* și de programe *general valabile, indiferent de limba de predare*. Parte componentă a acestor documente unice sînt și programele de limba și literatura maternă, precum și cele de muzică, studiul acestei discipline fiind adaptat specificului creațiilor fiecărei naționalități conlocuitoare în parte.

Programele analitice de limba și literatura maternă, prin care sînt stabilite obiectivele și sarcinile fiecărei clase și trepte de învățămînt, sînt elaborate cu sprijinul unor colective largi de specialiști, cadre didactice cu experiență îndelungată la catedră. În vederea unei continue îmbunătățiri și a permanentei actualizări a programelor de literatură, în special, sînt consultați chiar și scriitori și critici literari.

Pentru învățămîntul preșcolar, unde toate activitățile se desfășoară în limba maternă, s-au elaborat, odată cu generalizarea acestei forme de învățămînt pentru copiii în vîrstă de 5 ani, programe noi de activitate, prin care se urmărește, mai ales, valorificarea resurselor și posibilităților mari de asimilare a preșcolarilor, posibilități nebănuite, puse în valoare de noile cuceriri ale psihologiei și pedagogiei contemporane. La elaborarea acestor programe, specialiștii au avut în vedere formarea deprinderilor de exprimare în limba maternă, îmbogățirea vocabularului copiilor, conștientizarea unor noțiuni încă necunoscute, imprimarea unor structuri de bază ale limbii vorbite, valorificîndu-se în acest fel, într-un mod cît mai variat, posibilitățile intelectuale ale copiilor de vîrstă preșcolară.

Programele pentru *clasele I-IV* și cele *gimnaziale* prevăd lecturi literare a căror tematică este legată direct de viața și activitatea copiilor de această vîrstă, precum și a părinților lor. Lecturile literare sînt selectate atît din tezaurul literaturii clasice, cît și din creațiile literare contemporane. Programele analitice de limbă maternă, care vin să le completeze pe cele de lecturi literare, se axează pe formarea exprimării corecte a elevilor în această limbă, atît în scris cît și oral, principiul general de la care se pleacă fiind acela al tratării materialului din punct de vedere aplicativ.

În ceea ce privește *învățămîntul liceal*, acesta dispune de programe analitice elaborate după o concepție nouă. Aceste programe conțin ca element fundamental tratarea literaturii materne după principiul concentric, avînd în vedere obligativitatea învățămîntului de 10 ani; aceasta presupune ca fiecare absolvent de 10 clase să ia contact și să-și însușească cele mai importante creații ale literaturii în limba maternă, de la începuturile ei și pînă în zilele noastre. În treapta a II-a a învățămîntului liceal (clasa a XI-a și a XII-a) tratarea literaturii materne se face după principiul novator al privirii de ansamblu pe curente literare, aceasta constituind o restaurare, o sistematizare și deci, o sintetizare pe un plan superior a materiei însușite de elevi în prima treaptă de liceu. Se cuvine subliniat aici că acest principiu se aplică și în predarea literaturii române, cum dealtfel întregul sistem de predare a limbii și literaturii materne este guvernat de aceleași legi ca predarea limbii și literaturii române.

Aceste programe au stat la baza elaborării unor noi *manuale* destinate claselor IX-XII, manuale ce constituie instrumentul ajutător esențial al predării limbilor și literaturilor materne. Autorii acestor manuale, cadre didactice din rîndul naționalităților conlocuitoare din România, au beneficiat de sprijinul larg al unor colective de referenți și consultanți, formate din specialiști în predarea limbilor și literaturilor materne, critici literari, cercetători de la diferite institute de specialitate și cadre universitare. Manualele de limba și literatura maternă sînt astfel concepute încît să fie accesibile și interesante. Atît prin conținutul lor, cît și prin formele de prezentare, aceste manuale contribuie la cunoașterea și aprofundarea principalelor opere scrise în limbile naționalităților conlocuitoare, la educația și instruirea elevilor, la formarea sentimentelor de prietenie între tinerii români și cei aparținînd naționalităților conlocuitoare care trăiesc pe teritoriul României. Se studiază viața și activitatea celor mai importanți scriitori clasici și contemporani care au scris în limbile naționalităților conlocuitoare, selecționîndu-se operele din acest tezaur al literaturilor, potrivit particularităților de vîrstă ale elevilor din fiecare treaptă de învățămînt. Operele artistice scrise în limbile materne ale naționalităților conlocuitoare constituie o parte integrantă a noii culturi care înflorește în România socialistă. Aceste opere oglindesc realitățile impresionante prin intermediul limbajului umanismului și al materialismului dialectic și istoric. În acest fel, literatura făurită în zilele noastre slujește prieteniei și frăției dintre poporul român și naționalitățile conlocuitoare.

Un alt deziderat de primă importanță al învățămîntului în limba maternă îl constituie dezvoltarea capacităților de exprimare care se realizează și prin orele de compuneri, de gramatică sau cele care tratează probleme de ortografie, ortoepie, intonație, precum și prin lecțiile închinate unor capitole ale semanticii. Exercițiile de exprimare în scris urmăresc construirea logică a propozițiilor, alcătuirea frazelor, corelația între conținutul propoziției și realitate ș.a. Noțiunile de limbă

sînt ordonate, de regulă, pe principiul concentric de predare în cadrul diferitelor trepte ale învățămîntului, bagajul de cunoștințe al elevilor îmbogățindu-se în fiecare an cu aspecte noi. Predarea noțiunilor de limbă nu se rezumă numai la explicarea fenomenelor gramaticale, ci se axează cu prioritate pe aplicații practice, făcîndu-se, în același timp, referiri la fenomenele de limbă, atît sub aspect stilistic, cît și sub aspectul corectitudinii exprimării.

Elevilor din rîndul naționalităților conlocuitoare care frecventează școli cu limba de predare română li se asigură, în conformitate cu Legea educației și învățămîntului, studiul limbii materne.

La realizarea însușirii temeinice a limbii materne de către elevii din rîndul naționalităților conlocuitoare contribuie însă, pe lîngă școală și familie, și alți factori cu implicații profunde în domeniul educației, cum ar fi diferite edituri, presa de tineret, publicațiile periodice și literare, bibliotecile sau emisiunile speciale din cadrul programelor de radio și televiziune. Editura didactică și pedagogică din București, prin specificul ei, prin numărul considerabil de titluri editate anual, cît și prin tirajele mari pe care le realizează, participă la sprijinirea procesului instructiv-educativ, fapt ce reiese și din impresionanta producție de carte școlară realizată de această editură. Pentru școlile și secțiile cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare se asigură în mod gratuit 555 titluri de manuale în limba maternă, pentru toate disciplinele prevăzute în planurile de învățămînt. Numai pentru anul școlar 1980/1981 s-a editat un număr de 220 titluri de manuale într-un tiraj de peste 1.400.000 exemplare, ponderea cea mai mare revenind, conform structurii naționale a populației școlare care învață în limbile naționalităților conlocuitoare, manualelor editate în limbile maghiară și germană. E.D.P. este, desigur, numai una din instituțiile care se ocupă cu publicarea literaturii beletristice și de specialitate în limbile naționalităților conlocuitoare. Alte edituri de prestigiu, cum ar fi „Kriterion", „Ion Creangă" și „Albatros" din București, „Dacia" din Cluj-Napoca și „Facla" din Timișoara, publică numeroase cărți destinate tineretului școlar dintre care o parte însemnată se adresează elevilor din rîndul naționalităților conlocuitoare.

După cum reiese din cele prezentate mai sus, problemele de conținut ale învățămîntului în limbile maghiară, germană, sîrbă, slovacă, ucraineană ș.a. sînt rezolvate într-un context general, pe fundalul complex al procesului de formare și educare a tinerei generații, în spiritul principiului egalității depline în drepturi a tuturor cetățenilor României, fără deosebire de naționalitate, respectîndu-se specificul moștenirii științifice, culturale și artistice ale fiecărei naționalități în parte. Astfel se asigură pregătirea multilaterală a întregului tineret, fără nici un fel de îngrădire, de limbă maternă sau de orice altă natură, care-i permite să pășească încrezător pe drumul împlinirii tuturor aspirațiilor sale. Este dealtfel cunoscut faptul că întreaga activitate de educare a tinerei generații, învățămîntul românesc precum și cel în limbile naționalităților conlocuitoare, care se încadrează în mod organic în acesta, constituie o preocupare de primă importanță a conducerii de partid și de stat, reflectă grija pe care personal tovarășul Nicolae Ceaușescu o acordă instruirii, formării și educării copiilor și tinerilor din întreaga Românie socialistă.

PSIHOLOGIA VÎRSTELOR*

Lucrarea pe care o prezentăm reprezintă o frumoasă realizare, cea dintîi de acest gen în țara noastră, care cuprinde un veritabil „corp de cunoștințe" de psihologia vîrstelor, bine sistematizate și comentate de către autori.

Viața de toate zilele demonstrează că psihologia este unul din cele mai subtile și dificile domenii ale științei și faptul că este „centrată pe om", o definesc drept o disciplină — pilot în concertul științelor care urmăresc salvgardarea valorilor umane.

În această valoroasă lucrare, autorii și-au propus să abordeze frontal ciclurile vieții, să analizeze structura relațiilor și inserției sociale, caracteristicile, tipul dominant de activitate, aspectele de progres și construcție psihică, fragilitățile psihice ale fiecărui stadiu de dezvoltare psihică.

Se poate spune că în cele trei părți ale cărții, intitulate **Probleme introductive. Ciclurile vieții** și **Probleme speciale**, cuprinzînd 12 capitole, se realizează o sinteză care valorifică ceea ce este mai semnificativ în pedagogia vîrstelor: I — Dinamism și evoluție în viața umană (repere psihogenetice și psihodinamice; stadiile dezvoltării psihice; ciclurile și stadiile dezvoltării psihice). II — Debutul vieții (nașterea; primul an de viață). III — Prima copilărie(perioada antepreșcolară). IV — A doua copilărie (perioadă preșcolară). V — A treia copilărie (perioada școlară). VI — Perioada pubertății și adolescența. VII — Perioadele tinereții. VIII — Vîrstele adulte. IX — Vîrstele de regresie. X — Consumurile culturale și distracțiile în diferite etape de dezvoltare umană. XI — Probleme de psihopatologie marginală a vîrstelor. Tulburările de conduită (delincvență). XII — Tulburări de dezvoltare și recuperarea lor.

Cartea răspunde exigențelor pe care le impune acest gen de lucrări și totodată stimulează cititorul la reflecție, în primul rînd, asupra dificultăților de integrare a numărului extrem de mare și divers de lucrări, studii, fapte, evenimente, centrale și periferice ale naturii umane, iar în al doilea rînd, odată făurit acest edificiu de „portretizare" a vieții umane, ne determină să scoatem în evidență faptul că dezvoltarea psihică în decursul vieții este neliniară, complexă, caracterizată prin dezvoltarea inegală a diferitelor particularități psihice, astfel că se poate afirma cu toată convingerea că la nici un om nu sînt dezvoltate la fel toate însușirile psihice. Această inegalitate de dezvoltare este generată de structurile primare ale caracter.

PETRE PUFAN

*Ursula Schiopu, Emil Verzea, *Psihologia vîrstelor*, E.D.P., București, 1981.

(Continuare în pag. 62)

Metode de educație ateist-științifică prin orele de dirigenție în gimnaziu

Prof. ELENA RUDICĂ, lector dr. TIBERIU RUDICĂ

ESTE CUNOSCUT faptul că educația materialist-științifică se realizează, în primul rînd, prin însușirea de către elevi a cunoștințelor științifice în cadrul diferitelor discipline, dar multitudinea acestor informații nu atrage după sine, în mod automat, o concepție de ansamblu, o înțelegere și o interpretare a tuturor marilor probleme ale vieții într-un spirit științific și ateist. La aceasta se adaugă și faptul că educația ateistă a elevilor se face mai mult implicit, nerealizîndu-se o abordare explicită **a problemelor religiei în cadrul obiectelor de învățămînt.**

Atunci cînd dispar în bună măsură rădăcinile sociale obiective ale atitudinii religioase, centrul de greutate al luptei dintre religie și ateism, dintre cultura religioasă și cea laică, se mută în sfera conștiinței; **tocmai în lumea conștiinței, a vieții sufletești interioare se află cele mai adînci, mai persistente surse de alimentare a fenomenului religios. În esență, lupta pentru afirmarea culturii laice, pentru educarea materialist-științifică și moral-laică a tineretului este lupta pentru demnitatea omului, pentru transformarea acestuia în stăpîn și responsabil al propriei sale vieți, al propriei sale fericiri.**

Întețirea efortului educatorilor în direcția formării la elevi a unor atitudini ateiste este cerută, printre altele, de următoarele două aspecte: *a)* religiozitatea prejudiciază atitudinea tînărului față de știință, interesul pentru informarea cu noutăți din sfera științei, a tehnicii etc., *b)* destabilizarea și dezafilierea religioasă apărute sub influența dezvoltării culturale intensive, participative a întregii societăți, generează conflicte, stări sufletești dramatice de adaptare și realizare în conștiința unor tineri religioși, care se zbat între setea de afirmare, promovare, cunoaștere, încredere în sine, pe de o parte și credința bazată pe subordonarea oarbă față de autoritatea dogmei, absolutismul egocentric, conformismul conservator, pe de altă parte.

Noi considerăm că *dirigintelui* îi revine o sarcină deosebită în formarea și consolidarea concepției științifice, materialist-dialectice despre natură și societate a elevilor, precum și a atitudinii lor ateist-marxiste. Fiind o acțiune dintre cele mai complexe, atît prin natura factorilor implicați, cît și prin finalitatea și scopul pe care și-l propune de realizat, educația materialist-științifică și ateistă a elevilor presupune *o concepție clară* a educatorului asupra conținutului actului educativ pe care îl desfășoară cu elevii, concepție fundamentată pe ideea unității (corelației) dialectice dintre materialism și ateism, pe faptul că materialismul dialectic și istoric este un ateism consecvent, că el comportă, în același timp, un conținut filozofic, general, unul științific, dar și o analiză critică a religiei. Iată de ce, așa după cum arată Gh. Al. Cazan, „Procesul de formare și, corelativ, de dezvoltare a unei conștiințe materialist-științifice și ateiste nu se reduce la un singur termen al expresiei («educație materialist-științifică» sau «educație ateistă») și, prin urmare, nu se identifică, așa cum se poate crede, cu realizarea fie a educației materialist-științifice, fie a educației ateiste"[1].

Concepînd astfel acțiunea de educație pe care și-o propune s-o realizeze în cadrul orelor de dirigenție, dirigintele trebuie să-și fixeze *o tematică adecvată*, în perspectiva principiului *unității* și *continuității* actului educativ, știut fiind faptul că, cu cît unitatea de acțiune se extinde pe un *cîmp mai vast* al activității elevului și se resimte pe un *timp mai îndelungat*, cu atît perspectivele formării unei personalități integre sînt mai certe. Este necesar ca ansamblul orelor de dirigenție consacrate educației materialist-științifice și ateiste a elevilor să se constituie într-un *sistem*, care să se desfășoare în mod succesiv-evolutiv, în conformitate cu obiectivele educației materialist-științifice și ateiste, potrivit cu ritmul și gradul de dezvoltare a elevului, pe parcursul celor patru ani de școală ai ciclului gimnazial.

Noi am conceput un astfel de sistem de ore de dirigenție desfășurate pe parcursul

[1] Gh. Al. Cazan, *Educația materialist-științifică și ateistă a elevilor — parte componentă a actului educativ*, în „Revista de pedagogie", nr. 11/1979, p. 31.

celor patru ani ai ciclului gimnazial (cîte două ore trimestrial; în total 24 de ore). În perspectiva principiului enunțat anterior, considerăm că este necesar să se mărească numărul orelor de educație materialist-științifică și ateistă a elevilor: se creează, astfel, posibilitatea evitării discontinuității, a golurilor și a stagnărilor, care în munca educativă au influențe negative asupra dezvoltării elevilor; se realizează o continuitate a muncii de educație, care implică o viziune de perspectivă, o analiză și o proiectare evolutivă a tuturor sarcinilor educației materialist-științifice și ateiste, precum și o adaptare permanentă a conținutului și a metodologiei de educație la nivelul de dezvoltare a elevilor. Prezentăm, în continuare, tematica orelor de dirigenție, în cadrul sistemului preconizat de noi, eșalonată pe clase gimnaziale și trimestre:

Clasa a V-a

Trim. I. 2 ore: Pămîntul: structură și relief; formarea lor. Vulcani, mișcările scoarței, cutremure. Vîntul, ciclonul, uraganul. Ploaie, secetă. Fulgerul, tunetul, grindina, înghețul, zăpada. Fenomene cerești. Eclipse de Soare și de Lună. Aurora boreală. Curcubeul. Fata morgana.

Trim. al II-lea, 2 ore: Ce este cerul? Galaxii, stele, planete. Pulsari, meteoriți. Stele căzătoare. Sistemul solar. Locul Pămîntului în Univers. Viața pe celelalte planete. Cucerirea Cosmosului. Ce dovedesc noile cuceriri ale științei în Cosmos.

Trim. al III-lea, 2 ore: Metodele de cunoaștere a lumii materiale. Previziune și prorocire (cunoaștere științifică; credință religioasă; previziune științifică și prorocire religioasă). Capacitatea omului de a valorifica bogățiile naturale și de a transforma mediul geografic.

Clasa a VI-a

Trim. I., 2 ore: Cum au fost scrise cărțile biblice? Valoarea lor. Există contradicții între ele? Cum s-a constituit ideea de Dumnezeu? A existat Hristos?

Trim. al II-lea, 2 ore: Cum a luat naștere credința în sfinți? Care este sensul rugăciunii? Ce este păcatul? Ce semnificație are ideea de trinitate?

Trim. al III-lea, 2 ore: Semnificația ideilor de rai, iad și purgatoriu. Ceremonialuri și sărbători religioase. Practici religioase sectante.

Clasa a VII-a

Trim. I., 2 ore: Apariția și evoluția vieții pe Pămînt. Evoluția speciilor. Originea omului. Sensul vieții și puterea creatoare a omului.

Trim. al II-lea, 2 ore: Ce putem spune astăzi despre ființele extraterestre? Ce înseamnă apocalips? (Vor avea loc „sfîrșitul lumii" și „judecata de apoi"?).

Trim. al III-lea, 2 ore: Sentimentele religioase (religia — viziune deformatoare asupra dragostei și căsătoriei, asupra relațiilor dintre sexe; iubirea și „mila" religioasă față de aproape și autenticul sprijin colegial, prietenesc, tovărășesc). Ce este sufletul?

Clasa a VIII-a

Trim. I. 2 ore: Viața și moartea. Ce este după moarte? Adevărul despre strigoi și fantome. Somnul, visele și explicația lor științifică.

Trim. al II-lea, 2 ore: Unele fenomene mai puțin cunoscute: halucinațiile, hipnotismul, sugestia, telepatia. Tămăduitori, vraci; farmece, descîntece.

Trim. al III-lea, 2 ore: Există minuni? Ce sînt superstițiile? Libertate și destin (soartă). Să credem în zodii?

Din tematica orelor cuprinse în acest sistem se observă că nu am pus accentul pe teme referitoare la știință și tehnică în general, la realizările științei și tehnicii românești, sau la cunoașterea vieții unor personalități științifice, întrucît am considerat că multe din aceste teme pot fi orientate, fie în direcția *educației patriotice* a elevilor, fie în sensul *educației lor intelectuale*. De asemenea, credem că temele care se reduc la simpla transmitere a unui cuantum de cunoștințe științifice, oricît de noi și de moderne ar fi, nu sînt potrivite profilului orelor de dirigenție. Ținînd seama de faptul că educația materialist-științifică a elevilor se face prin ansamblul disciplinelor predate în școală, precum și de posibilitățile de informare atît de multiple și operative ale epocii contemporane, ne-am oprit numai la acele teme, care vizează formarea și consolidarea concepției științifice materialist-dialectice despre natură și societate, sintetizînd cunoștințele însușite de elevi în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt.

Am acordat o atenție deosebită problemelor de educație ateistă a elevilor, deoarece am pornit de la convingerea că dirigintelui îi revine sarcina de a realiza o abordare directă a problemelor religioase cu elevii, întrucît ceilalți profesori contribuie, în majoritate, în mod indirect la educația ateistă a elevilor. Or, educația ateistă nu poate fi doar o *concluzie* a educației materialist-științifice; în plus, aceste ore cu tematică ateistă sînt absolut necesare, deoarece nu putem aștepta ca aceste probleme de ateism să fie dezbătute abia la liceu. Dirigintele trebuie să fie acela care, bazîndu-se pe datele științelor și pe cunoștințele dobîndite de elevi, să acționeze direct, în raport cu situația din clasa respectivă. Includerea unor astfel de teme o motivăm și prin aceea că mulți copii vin în contact cu ideologia religioasă în familie, la o vîrstă cînd cunoștințele lor despre mediul înconjurător și puterea de discernămînt sînt foarte limitate, creîndu-se astfel contradicții între influența educativă a familiei și cea a școlii. Se adaugă uneori o înțelegere eronată a politicii partidului nostru față de biserică, față de unele culte religioase, precum și o interpretare greșită a largilor libertăți democratice existente în țara noastră.

Tematica ateistă propusă de noi ține seama de *particularitățile* de vîrstă ale copiilor, realizînd o gradare a tematicii orelor de dirigenție în raport cu vîrsta elevilor, cu clasa și cu nivelul lor de cunoștințe generale. Se poate urmări creșterea gradului de dificultate a problemelor, care stimulează, totodată, și realizarea potențialului psihic al elevului. Astfel, la clasa a V-a am introdus teme

cu caracter general, fiindcă am avut în vedere trecerea elevilor de la ciclul primar la ciclul gimnazial, volumul lor redus de cunoştinţe din clasele anterioare, referitoare mai ales la cunoaşterea mediului înconjurător. Temele incluse valorifică cunoştinţele elevilor şi creează, astfel, premisele psihopedagogice ale unui dialog între educator şi elev, spre deosebire de temele care, punînd în evidenţă mai mult cunoştinţele dirigintelui, transformă elevul într-un receptor pasiv, ignorînd importanţa creării condiţiilor psihologice ale dialogului educativ.

În clasele următoare am urmărit o diversificare a problemelor de ateism, pentru a se depăşi situaţia în care se răspunde veşnic la întrebarea „Ce sînt superstiţiile?" De asemenea, temele au fost în aşa fel formulate, încît la fiecare temă să se poată urmări raportul între cunoaşterea ştiinţifică şi credinţa religioasă, realizîndu-se astfel unitatea educaţiei materialist-ştiinţifice şi ateiste.

Ceea ce am căutat să realizăm, în acelaşi timp, prin acest sistem de teme, este *interdisciplinaritatea*. Înţelegînd că ora de dirigenţie este o oră de *sinteză interdisciplinară*, care trebuie să releve şi să motiveze filozofic conceptele pe care elevii şi le-au însuşit cu valoarea unor instrumente de lucru pe calea cunoaşterii, în stabilirea temelor pentru cele patru clase gimnaziale, am încercat să creăm şi elevilor posibilitatea de a valorifica cunoştinţele însuşite la diferite obiecte de învăţămînt. Astfel, la clasa a V-a cunoştinţele de geografie şi cele de botanică, însuşite în această clasă; la clasa a VI-a cunoştinţele de istorie însuşite în clasa a V-a şi cele de literatură (lecturi suplimentare privind creaţia populară); la clasa a VII-a cunoştinţele de zoologie însuşite în clasa a VI-a şi cele de anatomie, chimie şi educaţie cetăţenească; la clasa a VIII-a cunoştinţele de fizică însuşite în clasele a VII-a şi a VIII-a şi cele de chimie şi ecologie.

Am ţinut seama şi de faptul că pentru abordarea unor teme elevii nu posedă un minimum de cunoştinţe necesare. Ne referim aici mai ales la probleme care ţin de geologie, astronomie, astrofizică, determinarea biopsihică a persoanei, dialectica relaţiei ereditate-mediu-educaţie în lumina geneticii moderne etc. În acest sens, noi am corelat efortul educativ al dirigintelui cu activitatea desfăşurată cu elevii în cadrul cercului „Prietenii adevărului ştiinţific", unde s-au dezbătut, pe de o parte, teme care îi sprijineau pe elevi în dezbaterea problemelor de la orele educative, iar pe de altă parte, s-a urmărit îmbogăţirea, cu ajutorul elevilor, a materialului didactic necesar cercului (ex. diapozitive, planşe, texte, filme etc.).

De asemenea, noi am încadrat sistemul de teme menţionat în complexul larg al activităţii de educaţie materialist-ştiinţifică şi ateistă din şcoala noastră (Şcoala generală nr. 2, Iaşi) preocupaţi fiind de integrarea tuturor factorilor educativi într-un efort comun, în care unitatea, continuitatea şi consecvenţa acţiunilor educative să fie principii fundamentale. Mai precis, noi am realizat următoarele activităţi, menite să sprijine activitatea educativă desfăşurată de diriginte:

— În colaborare cu organizaţia de pionieri a şcolii, am organizat vizite cu elevii la muzee (de ştiinţele naturii, etnografie, politehnic), întîlniri cu cadre didactice de la Univ. „Al. I. Cuza", care au ţinut expuneri (pe teme ca, de ex. „Apariţia ideii de Dumnezeu" etc.) şi simpozioane cu elevii (ex. „Lupta dintre biserică şi ştiinţă în evul mediu").

— În colaborare cu comitetul cetăţenesc de părinţi şi cu comisia metodică a diriginţilor din şcoală, s-au dezbătut în lectoratele cu părinţii probleme de ateism şi de ştiinţă (ex. „Apariţia şi evoluţia vieţii pe Pămînt", „Somnul, visele şi explicaţia lor ştiinţifică", „Tămăduitori, vraci; farmece, descîntece", „Semnificaţia ideilor de rai, iad şi purgatoriu" etc.).

— În colaborare cu cercul de biologie din şcoală şi cu biblioteca şcolii, s-a înfiinţat gazeta „Ştiinţa la zi", ceea ce a sporit interesul elevilor pentru revistele de ştiinţă şi tehnică.

— În colaborare cu conducerea şcolii s-a organizat un schimb periodic de experienţă în cadrul comisiei metodice din şcoală, la care au fost invitate cadre didactice din alte şcoli şi în cadrul căruia s-a dezbătut problema rolului şi a sarcinilor dirigintelui în educaţia materialist-ştiinţifică şi ateistă a elevilor, insistîndu-se asupra cerinţelor implicate de educaţia materialist-ştiinţifică şi ateistă ca parte indispensabilă a formării conştiinţei socialiste a elevilor.

Înfăptuirea unităţii dintre aceşti factori educativi nu este un act de moment, nu se reduce doar la formularea şi enunţarea unor cerinţe unitare, ci reprezintă un proces permanent de educaţie a elevilor, care poate fi urmărit atît pe plan orizontal — şcoală, familie, organizaţii de copii şi tineret, — cît şi pe plan vertical — învăţămînt primar, învăţămînt gimnazial.

Pregătirea profesională a tineretului

Editat de «Revista de pedagogie», volumul cuprinde materiale oferind modalităţi practice de formare a profilului profesorului-inginer, a personalităţii creatoare, articole despre învăţămîntul integrat al ştiinţelor, formarea profesională în liceele industriale, instruirea practică în atelierele-şcoală, cooperarea dintre şcoală şi întreprinderi productive, organizarea eficientă a procesului de învăţămînt în vederea unei temeinice pregătiri profesionale, tehnologii didactice ale predării disciplinelor tehnice în şcoli generale, licee industriale şi agroindustriale, precum şi studii asupra problemelor orientării şcolare şi profesionale.

Volumul se găseşte de vînzare la chioşcurile şi centrele de difuzare a presei.

Posibilităţi de valorificare a lecturilor în educarea dragostei faţă de muncă la elevi

Prof. CORNELIU CRĂCIUN
Liceul pedagogic „Iosif Vulcan" — Oradea

ÎN ANSAMBLUL FACTORILOR care influenţează pozitiv educarea în spiritul dragostei faţă de muncă a elevilor de gimnaziu, lectura suplimentară deţine disponibilităţi bogate, caracterizate prin nuanţarea informaţiei, prin implicarea elementului afectiv în receptarea specificului unei profesiuni, a valorii sale sociale, prin constanţa servirii unor comandamente superioare. Capacitatea de influenţare a literaturii în direcţia mai sus-amîntită se integrează într-o sferă mai largă de acţiune, vizînd formarea personalităţii tînărului, îmbogăţirea vieţii sale sufleteşti, precizarea idealului de viaţă în consens cu timpul istoric, cu înclinaţiile proprii. În această direcţie se pot întrebuinţa opere literare recomandate ca lecturi suplimentare prin programa claselor V—VIII sau altele , pe care copiii la această vîrstă le citesc din proprie iniţiativă ori la îndemnul părinţilor sau prietenilor.

Abordareá lor, în sensul valorificării acelor componente care favorizează consolidarea dragostei faţă de muncă şi într-o anumită măsură şi acţiunea de orientare şcolară şi profesională, se poate realiza atît în cadrul orelor de limba română, cît şi, mai ales, în orele de dirigenţie sau în activităţi pioniereşti. În realizarea obiectivului urmărit, ele prilejuiesc formule variate de organizare — în funcţie de vîrsta elevilor, de particularităţile de conţinut şi formă ale textului literar, de inventivitatea cadrului didactic: compuneri pornind de la texte literare date, concursuri „Cine ştie cîştigă", concurs „Recunoaşteţi meseria?" (pe baza prezentării unor fragmente selectate din opere literare, elevii urmînd să identifice locul de muncă şi profesiunea), după-amieze de poezie, puncte de pornire pentru discuţii în orele de dirigenţie etc.

Unele texte literare contribuie, prin sfera largă de raportări, prin formulările aforistice uşor de reţinut, la precizarea în conştiinţa elevilor a rolului muncii în formarea omului, a valorii ei în condiţiile societăţii socialiste multilateral dezvoltate, a faptului că munca este implicată, ca esenţială, în calitatea de om.

În clasa a VIII-a, la *Lecturi literare*, se predă poezia *Imn muncii* de Vasile Voiculescu, un elogiu adus truditorilor prin al căror efort se edifică totul. Între om şi muncă raportul este de identitate: „La ţărmul Muncii numai stă Omul şi-ancorează,/ Căci cea mai veche Taină şi Lege de pe lume/ E munca ce urzeşte, înalţă şi creează". Pentru accentuarea ideilor cuprinse în poezie, se poate recurge la lectura unor fragmente din *Cîntare omului* de Tudor Arghezi, prezentare a devenirii omului şi societăţii umane, a omului — demiurg, evoluînd prin puterea minţii şi a muncii pînă la stăpînirea forţei atomului.

O puternică influenţă asupra copiilor o pot avea cărţile care prezintă anii de formare a personalităţilor vieţii ştiinţifice, artistice, literare. Cunoaşterea tenacităţii cu care aceştia au urmărit împlinirea idealului, a efortului pentru învingerea privaţiunilor şi greutăţilor, a indiferenţei sau chiar ostilităţii celor din jur nu poate exercita decît un impuls pozitiv asupra elevilor. La îndemîna cadrelor didactice şi a elevilor se află, de exemplu, cartea lui I.M. Ştefan. *Şi ei au fost copii* (Bucureşti, Editura „Ion Creangă", 1981), conţinînd o suită de evocări ale copilăriei şi anilor de şcoală ai unor savanţi şi inventatori români, de la Spiru Haret, al cărui nume a fost dat unui crater de pe Lună, la Gogu Constantinescu, întemeietorul sonicităţii, ori Emil Racoviţă, cel care a pus bazele biospeologiei. Astfel, elevii au posibilitatea să cunoască anii de început ai celor despre care autorul spune: „Ei au răzbit în viaţă, şi-au împlinit visul, fiindcă nu s-au dat bătuţi în faţa nici unei piedici, fiindcă au ştiut să-şi urmărească pînă la capăt ţelul" (p. 4).

Pentru clasa a VI-a, prin lista bibliografică se recomandă *Copilăria unui Icar* (ediţia a II-a adăugită, Bucureşti, Editura „Ion Creangă", 1976) de Ion Dodu Bălan, reconstituire a anilor de formare, sub semnul unui ideal ferm conturat, a unuia dintre eroicii noştri zburători, Aurel Vlaicu. Prin intermediul acestei lucrări, elevii vor cunoaşte o biografie exemplară, traiectoria vieţii unui om care s-a dăruit integral unui vis, care a acţionat continuu pentru transformarea lui în realitate, pentru că în izbînda sa vedea triumful raţiunii umane, materia-

lizarea dreptului oamenilor de a aspira spre înalt, spre mai sus. Din parcurgerea paginilor cărții se desprinde firesc concluzia că împlinirea idealului este condiționată de o luptă continuă pentru autodepășire, împotriva a ceea ce este pasivitate, slăbiciune, compromis. Un fragment din carte poate constitui el însuși (de altfel, întreaga carte poate servi acestui scop) un punct de pornire a dialogului cu elevii, pentru că le comunică un adevăr care nu se lasă întotdeauna ușor de descoperit și anume că a avea o aspirație nu este suficient dacă nu acționezi pentru realizarea ei: „Tot ce vom fi în viață va fi rezultatul luptelor și strădaniilor noastre de acum — le spunea adesea prietenilor cînd se plimbau... — Uneori, sub asaltul ispitelor, al îngăduinței față de sine însuși, al comodității, al lenei chiar, al traiului ușor și superficial, omul devine propriul său dușman. De aceea, *lupta cu tine însuți* e o permanentă cerință a vieții" (p. 85—86).

Tinerei generații a țării i-a consacrat, cu înțelegere, dragoste și încredere în destinul ei, Eugen A. Pora o carte despre copiii pe care i-a cunoscut, unii dintre ei trăind fericirea vîrstei, alții marcați de foamete, umilire, neștiință de carte: *Am întîlnit copii în lume...* (București, Editura „Ion Creangă", 1975). Prezentînd sau discutînd cu copiii această carte, de exemplu în cadrul unei activități pionierești intitulate *Pretutindeni trăiesc copii...*, atenția lor poate fi orientată asupra relatării întîlnirii cu Orhis, un copil de paisprezece ani. Cu prilejul vizitării grădinii botanice din Bogor, autorul primește explicațiile în legătură cu orhidariul (sera în care sînt cultivate orhidee) din partea acestui băiat, pasionat de flori și a cărui competență în orhidee era de dimensiunea specialistului. Unul dintre însoțitori comunică oaspetelui că, neexistînd o monografie științifică a orhideelor, băiatul concentrează rezultatele observațiilor și cercetărilor sale într-un fișier, în perspectiva elaborării unei asemenea lucrări. Exemplul băiatului de 14 ani cu astfel de preocupări serioase va fi, fără îndoială, util și mobilizator, mai cu seamă că demonstrează că poate exista opțiune și la această vîrstă: „La vîrsta la care alții abia se gîndesc să învețe ceva,... a asimilat tot ce se poate ști despre familia orhideelor. Mai mult, a pus în practică aceste cunoștințe, crescînd, hibridînd unele din speciile greu de păstrat în sere, pentru a lămuri fenomene încă neînțelese..." (p. 48).

Desigur, nici o carte de literatură nu-și propune să devină o monografie profesională, dar prezența în unele dintre ele a unor relații despre profesiuni, despre specificul lor, despre pregătirea și calitățile necesare pentru a le practica, despre uneltele cu care se lucrează într-unul sau altul dintre domeniile de activitate le fac utile sub aspectul informării profesionale și al cultivării respectului față de muncă, față de cei ce muncesc.

În *Buzdurucă, cel născut dintr-o nucă* (din volumul *Urciorul nu merge de multe ori la apă...*, Editura „Ion Creangă", 1975), Irimie Străuț prezintă aspecte din munca minerilor. Pentru a le transmite, autorul recurge la structura narativă a unei specii foarte îndrăgite de copii — basmul — de data aceasta înnoit în conținut. La început se află formulată o interdicție (în alte basme: să nu intre într-o anume încăpere a palatului sau să nu calce un teritoriu stăpînit de o ființă rea), aici: să nu se grăbească ieșirea din nucă a unui copilaș; îi urmează, conform succesiunii funcțiilor din basm, încălcarea interdicției și acțiunea pentru anularea consecințelor încălcării. Spre deosebire de narațiunile tradiționale, în basmul lui Irimie Străuț anularea efectelor negative ale nerespectării interdicției este condiționată de însușirea de către erou a șapte meserii, iar descinderea nu se mai face pe un tărîm necălcat de picior omenesc, ci într-o mină cu oameni harnici și pricepuți. Astfel, copiii sînt informați în legătură cu complexitatea activităților din subteran, cu gradul înalt de tehnicizare a producției, cu diferențierile profesionale în cadrul meseriei de miner, cu forța solidarității muncitorești. La fel ca în basme, trebuie să se facă față unor încercări grele, dar aici ele sînt defecțiuni de natură tehnică, rezolvabile prin competență profesională și curaj: obturarea tubului de aeraj, infiltrarea prin straturi a apei sau a gazului.

O carte celebră a literaturii universale pentru copii, *Minunata călătorie a lui Nils Holgersson prin Suedia* de Selma Lagerlöf (București, Editura Tineretului, 1961), recomandată pentru lectură clasei a V-a, povestește întîmplările prin care trece un copil, transformat într-o ființă minusculă însoțind un cîrd de gîște sălbatice. La un moment dat, copilul, pentru a-și salva viața, este pus în situația de a incendia o uzină metalurgică. Cunoașterea directă a lucrărilor efectuate aici, în secția de laminare, la turnătorie sau la forja de bare, înțelegerea efortului a nenumărate generații de oameni pentru a se ajunge la civilizație îi dau puterea de a refuza viața cîștigată prin trădarea semenilor săi, prin distrugerea roadelor muncii. Spectacolul lucrului oamenilor îi apare lui Năpîrstoc grandios: „Tare frumos i se părea băiatului felul cum se transforma bucata de metal, dar și mai mult îi plăceau lucrătorii sprinteni și mlădioși care apucau șerpii incandescenți cu cleștele și îl vîrau între valțuri. Pentru ei toată treaba asta părea o jucărie. Așa muncă mai zic și eu se gîndea băiatul" (p. 375).

Un rol pozitiv în educarea respectului pentru muncă joacă acele texte care au în centrul lor copii puși în situația să descopere sau să vorbească despre profesiunea părinților lor. Ele pot determina discuții fructuoase prin însăși problematica lor, după cum pot constitui puncte de plecare pentru elaborarea unor compuneri cu tema *Ce știu despre pro-*

fesiunea părinților mei? Sînt dese cazurile, atît în realitate, cît și în cărți, cînd copiii nu știu în ce constă munca părinților lor, care este valoarea ei socială; uneori, părinții înșiși nu vorbesc copiilor despre profesiunea lor și locul de muncă, despre greutăți și bucurii, despre satisfacția datoriei împlinite. Așa este cazul lui Dănuț, cel mai neastîmpărat copil de pe scara unui bloc, eroul povestirii lui George Șovu intitulată *Ca fulgu-n zbor*, din culegerea *Harul din palmă* (Editura „Ion Creangă", 1979, p. 84—93). Întîmplător, acesta surprinde transmiterea într-o emisiune de radio a unui reportaj realizat la Uzinele „23 August" despre tatăl său, maistru strungar și șeful unei echipe fruntașe din întreprindere. Problemele pe care și le pune acum Dănuț și le poate pune fiecare elev în legătură cu cît cunoaște despre munca părinților săi: „Eu nici măcar nu știam că tata e maistru..." „Ce știți despre părinții voștri?" se intitula compunerea. „Aproape nimic, îmi venise să răspund" (p. 88). Descoperirea creditului moral, a stimei de care se bucură tatăl său în colectivul de muncă determină schimbări și în conduita copilului.

În *Un ceai fierbinte, la baraj (Clasa muncitoare în literatură*, vol. II, București, Editura „Ion Creangă", 1981, p. 170—173), Ilie Tănăsache înfățișează un episod din experiența de vacanță a unui copil ce-și însoțește tatăl la locul de muncă, asistînd la ridicarea unui baraj. Deși răcit, tatăl refuză să-și părăsească postul, iar copilul, ca expresie a dragostei filiale și a respectului pentru munca părintelui său, îi pregătește un bidon de ceai, pe care-l trimite agățat de o benă. E un text în care frumusețea naturii se împletește armonios cu frumusețea muncii omenești. Pe copil îl impresionează spectacolul trecerii spre baraj a benelor cu beton: „Se urmăreau în tăcere, pline mai întîi, pînă la baraj, goale la întoarcere, peste valea străbătută în văzduh de cabluri puternice de oțel, ancorate în stînca dură, soră bună cu tăria barajului" (p. 171).

O constantă a poeziei a constituit-o „cîntarea" profesiunilor, a oamenilor făuritori de bunuri materiale și spirituale. Aceasta ar putea forma obiectul unei ședințe de cerc literar sau al unei activități pionierești cu invitarea părinților (firește, se va opera inițial o selecție a poeziilor). Recomandăm pentru aceasta: poezii despre următoarele meserii: miner (Otilia Cazimir — *Cîntec de mină)*; oțelar (Ion Sofia Manolescu — *Noaptea, Reșița...*; Niculae Stoian — *Cea mai frumoasă clipă)*; constructor (Veronica Porumbacu — *Vorbește un fiu de zidar*, Aurel Gurghianu — *Străzi în construcție)*; constructor de nave (Gheorghe Tomozei — *Șantierul naval)*; lucrător forestier (Vlaicu Bârna — *Tăpinarii)*, tîmplar (Petre Stoica — *Tîmplarul)* sau poezii cu o sferă de raportare mai largă, închinate tuturor acelora care, prin munca lor, înfrumusețează și îmbogățesc viața noastră: Victor Eftimiu — *Cetatea viitoare*, Victor Tulbure — *Luminile nopții*, Ion Brad — *Sentimentul marilor orașe*, Tiberiu Utan — *Mîndrie* (în volumul *Imnurile muncii. Antologie de poezie românească*, București, Editura Minerva, 1974).

Din cele arătate pînă aici se desprinde cu claritate concluzia că există reale posibilități de valorificare a lecturilor particulare în educarea dragostei față de muncă, conjugate eficient cu alte modalități de influențare pozitivă.

Cum valorific conținutul lecțiilor de biologie în formarea concepției materialist-dialectice a elevilor

Prof. GHEORGHE VASILESCU
Școala generală nr. 1, Mărunței, județul Olt

ÎN EPOCA CONTEMPORANĂ, dezvoltarea impetuoasă a științelor pe plan mondial, precum și cerințele construirii societății socialiste multilateral dezvoltate în țara noastră, impun găsirea mijloacelor prin care să se realizeze o sporire a eficienței învățămîntului, pe linia pregătirii științifice de specialitate, a formării profilului moral-politic al elevilor, a educării acestora în spiritul concepției științifice despre lume și viață.

Biologia parcurge o perioadă de dezvoltare accelerată, iar progresele înregistrate capătă implicații tot mai profunde în viața omului, a societății. În fața exploziei de cunoștințe biologice, profesorului de specialitate îi

revine menirea de a transmite elevilor ceea ce este mai nou și reprezentativ în această știință, al cărei obiect — viața, constituie forma cea mai complexă de existență a materiei. În predarea științelor biologice profesorul trebuie să folosească metode cît mai variate și să lege permanent noțiunile teoretice de aspectele practice ale problemelor.

Documentele de partid și de stat cuprind, printre alte numeroase și valoroase prescripții, și pe aceea de a se cultiva în rîndul membrilor societății noastre concepția științifică despre lume și viață. Ridicarea pe trepte superioare a conștiinței socialiste a maselor impune, ca o condiție de prim ordin, înțelegerea consecvent științifică a fenomenelor din realitatea obiectivă. Cultivarea concepției științifice despre lume constituie nucleul complexului proces de educare a conștiinței socialiste. Așa se explică faptul că aproape nu există document programatic al Partidului Comunist Român în care să nu se specifice marea însemnătate a difuzării concepției științifice despre lume și viață. Bunăoară: „Trebuie să punem, neabătut, la baza întregii noastre activități ideologice și politico-educative, concepția materialist-dialectică despre lume și viață, principiile socialismului științific" — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu în expunerea la Plenara Comitetului Central al P.C.R. din 26. XI. 1981.

Prin studierea disciplinelor biologice elevii își însușesc noțiunile științifice despre structura și funcțiile organismelor vegetale și animale, precum și a propriului organism, acumulează date și fapte care demonstrează materialitatea lumii vii, unitatea și diversitatea materiei, interdependența fenomenelor, legitatea unor procese care acționează în natură. Biologia asigură formarea unei concepții despre natura vie și legile ei de dezvoltare, contribuind la formarea unei gîndiri dialectice, la însușirea conținutului științific al noțiunilor filozofice, la educarea ateist-științifică a elevilor.

Concepția despre lume nu se reduce doar la acumularea unui anume volum de cunoștințe, ea presupune ridicarea elevilor la un sistem de generalizări filozofice, care să le permită interpretarea justă a legilor științifice după care are loc dezvoltarea naturii, societății și gîndirii. Concepția despre lume vizează nu numai dimensiunile intelectuale ale ființei umane, ci și pe cele afective și voluționale, concomitent cu formarea capacității de a interpreta just legile de dezvoltare ale lumii obiective, a cultivării adeziunii la această interpretare; numai astfel legea devine un instrument în acțiunea de transformare revoluționară a societății.

În activitatea mea didactică am înregistrat progrese evidente în efortul de a cultiva în conștiința elevilor concepția materialist-dialectică. Pentru lărgirea orizontului științific al elevilor din clasele V-VIII am pus accent pe o prezentare intuitivă a temelor, pe legătura lor cu alte discipline și pe legarea cunoștințelor de practică. Pornind de la faptul istoric că apariția filozofei marxiste — ca revoluție în gîndire — a fost pregătită și înlesnită de dezvoltarea științelor naturii, prin descoperirea celulei, descoperirea legii conservării energiei și elaborarea teoriei evoluționiste a lui Ch. Darwin, am căutat să jalonez aceste trei mari descoperiri în predarea botanicii, zoologiei, anatomiei și fiziologiei omului. Pentru a demonstra „Unitatea de organizare a lumii vii", am pus un mare accent pe studiul celulei, ca unitate anatomo-fiziologică a structurii plantelor, animalelor și a omului, dînd posibilitatea elevilor să facă observații microscopice pe diferite preparate privind structura celulară a unor organe vegetale și animale. Cu ajutorul experiențelor efectuate la tema „Fotosinteza" am arătat elevilor cum se formează amidonul din bioxidul de carbon luat din aer și seva brută, sub acțiunea energiei solare. De asemenea, am mai arătat că energia solară, înmagazinată în țesuturile plantelor, în timpul arderii acestora se transformă în căldură, iar cenușa rezultată bogată în săruri minerale poate fi împrăștiată pe sol, de unde plantele absorb din nou partea minerală.

Prin aceste experiențe simple am urmărit ca elevii să înțeleagă faptul că în natură materia este într-o continuă mișcare și transformare. De asemenea, la clasa a VII-a, unde se predau noțiuni sumare de metabolism, în cadrul obiectului „Anatomie și fiziologie" am urmărit să adîncesc procesul transformării energiei din alimente în căldură animală, prin activitatea musculară și nervoasă.

În predarea botanicii și zoologiei am descris viețuitoarele în strînsă legătură cu mediul în care trăiesc, mediu care le condiționează existența, forma corpului, structura organelor etc. Studierea principalelor grupe de plante și animale dă posibilitatea să se releve transformările treptate ale organelor și organismelor, legăturile filogenetice dintre viețuitoare. Transformările evolutive ale unui organ pot fi înțelese numai în raport cu transformările celorlalte organe și cu transformările mediului de viață. Prin studiul plantelor, animalelor și omului am urmărit ca elevii să ajungă la convingerea că formele actuale de viață sînt rezultatul unui proces îndelungat de evoluție, de la cele mai simple viețuitoare pînă la om. Ideea originii comune a tuturor viețuitoarelor și a legilor comune de dezvoltare duce la concepția despre unitatea lumii vii. Înțelegerea de către elevi a faptului că procesele fundamentale ale vieții sînt comune tuturor ființelor vine, de asemenea, în sprijinul teoriei privind unitatea lumii vii.

Scoțînd în evidență, ori de cîte ori am avut posibilitatea, interdependența dintre structură și funcțiile diverselor organe (forma membrelor și modul de mișcare, structura florilor și modul de polenizare, structura celulelor și funcțiile acestora, structura frun-

zelor și funcțiile acestora etc.), influența factorilor de mediu asupra proceselor fiziologice, interdependența dintre organisme și mediul de viață, am căutat să formez la elevi obișnuința de a căuta și explica legăturile reale dintre diferite obiecte și fenomene, să le dezvolt capacitatea de a sesiza caracterul legic al fenomenelor din natură și a conexiunii universale.

Elevii trebuie să ajungă la convingerea că legile ce acționează în natură pot fi cunoscute de om și aplicate în practică pentru transformarea naturii în interesul societății. Cunoașterea nu este ceva finit, ea se perfecționează mereu, odată cu progresul societății, al științei, perfecționîndu-se și posibilitatea de cunoaștere. Pornind de la diferite teme din programă, care prevăd creșterea unor animale domestice sau a plantelor de cultură le-am arătat elevilor că omul a obținut noi rase de animale și soiuri de plante, aplicînd pe lîngă o hrănire corespunzătoare, îngrijire deosebită și o riguroasă selecție. Extinzînd firesc acest principiu, am arătat că în natură diferiți factori abiotici și biotici — seceta, arșița, frigul, paraziții etc. — determină selecția naturală a viețuitoarelor.

Pentru a le stimula gîndirea dialectică le-am arătat, ori de cîte ori s-a ivit prilejul, legătura dintre fenomenele care se petrec în natură. Astfel, la tema „Polenizarea" am subliniat interdependența dintre prezența insectelor care se hrănesc cu nectar și formarea semințelor și a fructelor la plantele la care polenizarea este făcută de acestea. De asemenea, am adîncit problema dependenței sporului de recoltă la unele plante de cultură cum sînt floarea-soarelui, pomii fructiferi, legume etc. de polenizarea făcută de insecte sau cea artificială suplimentară practicată de unele cooperative agricole de producție, care au înregistrat sporuri de producție.

Studierea unor grupe de viețuitoare ca: virusuri, bacterii, ciuperci, viermi, insecte etc. dă posibilitatea, de asemenea, să se abordeze și probleme menite să contribuie la educația ateistă a elevilor. Astfel, studiindu-se speciile care produc boli la plante, animale și om, se formează la elevi o concepție științifică cu privire la cauzele bolilor și căile de pătrundere în organism, scoțîndu-se în evidență, cu această ocazie, deosebirea dintre metodele științifice de combatere a bolilor și metodele utilizate de biserică, de oameni neinstruiți. Invazia lăcustelor era prezentată de preoți ca o „pedeapsă dumnezeiască" iar pentru izbăvire se făceau slujbe religioase.

Timp de secole, singurele măsuri pentru înlăturarea bolilor erau rugăciunile, slujbele religioase, descîntecele și vrăjile. Aceste practici nu au dispărut complet nici în zilele noastre și de aceea este necesar ca profesorul de biologie să urmărească îndeaproape modul cum elevii își însușesc problemele de bază, problemele cheie, pe care se spijină întreaga concepție ateistă.

La tema „Germinația semințelor" am folosit prilejul de a le explica elevilor despre semnificația și originea unor sărbători religioase, ca de pildă, paștele; le-am arătat că această sărbătoare aparține ca origine unor vechi mituri agrare, cunoscute la majoritatea popoarelor antice, care dădeau o interpretare fantastică unor fenomene reale, îngroparea semințelor primăvara, era considerată ca un fel de înmormîntare, iar răsărirea lor ca un fel de înviere. Acest mit era cunoscut de vechii egipteni și iranieni care îngropau figurine de lut, care simbolizau divinitățile în care credeau, împănate cu semințe; cînd corpul acestora înverzea, din cauza semințelor germinate, poporul se bucura de învierea lor. Acest mit persistă și azi, transfigurat în religia creștină, în sărbătoarea învierii. Elucidarea științifică a caracterului mitic al acestei sărbători contribuie la cunoașterea istoriei omenirii și la explicarea evoluției suprastructurii. Am arătat, de asemenea, caracterul retrograd al credinței într-un asemenea mit. Studiul evoluției plantelor și animalelor a constituit o armă științifică puternică pentru argumentarea evoluției vieții pe pămînt și pentru spulberarea credinței într-o forță supranaturală, care ar fi creat „de la început" plantele și animalele din zilele noastre.

Lupta împotriva unor asemenea concepții retrograde a fost dusă de gînditori înaintați și constituie unul din aspectele luptei dintre materialism și idealism. Ori de cîte ori au permis-o lecțiile, am spulberat printr-o argumentare științifică explicațiile idealiste ale unor fenomene naturale, folosite de clasele exploatatoare ca o armă de intimidare și constrîngere la supunere — fenomene care ar fi chipurile „semne cerești".

Studiul anatomiei și fiziologiei omului mi-a oferit prilejul să arăt multe dovezi științifice în sprijinul concepției materialist-dialectice despre lume. La tema „Fiziologia sistemului nervos" am insistat asupra caracterului materialist-dialectic al învățăturii lui I. P. Pavlov, care a dezvăluit forma cea mai înaltă a interacțiunii dintre organism și mediu, realizată prin reflexele condiționate. Am arătat mecanismul formării lor și rolul lor în adaptarea regnului animal la mediu.

Expunerea antropogenezei în lumina concepției lui Ch. Darwin, dovezile anatomomorfologice din structura corpului omenesc, arată unitatea de structură a omului cu mamiferele și spulberă concepția creării omului ca o copie a divinității de către o forță supranaturală. Epocalele succese ale științei în cercetarea Cosmosului și rezultatul cercetărilor geologice, sînt argumente puternice, care răstoarnă concepțiile misticoreligioase asupra raiului și iadului. Le-am arătat elevilor că ignoranța, misticismul și obscurantismul, au fost alimentate și susținute de-a lungul mileniilor de clasele exploa-

tatoare, pentru a ține în frîu pe cei exploatați

O lecție în aparență aridă, cum este „Scheletul capului" oferă un bun prilej de a se arăta cum procesul muncii colective, precedînd vorbirea în antropogeneză, a dus la necesitatea firească a oamenilor de a comunica între ei. Studiul comparat al mandibulei oamenilor străvechi și primitivi arată, la om, în comparație cu celelalte mamifere, o lărgire a deschiderii posterioare a mandibulei. Acest fapt a permis dezvoltarea limbii ca organ al vorbirii într-un spațiu mai larg.

Formarea concepției materialist-dialectice despre lume nu trebuie să vizeze numai înțelegerea adevărurilor științifice, ci și adeziunea la aceste adevăruri. Rațiunea și afectivitatea se cer antrenate în aceeași măsură. O astfel de situație se creează atunci, cînd elevul este determinat să opteze între reprezentările, noțiunile, tezele false, neștiințifice, pe de o parte și adevărurile științifice, pe de altă parte, cu care îl pune în contact procesul de învățămînt. Astfel de opinii devin posibile atunci, cînd în conștiința elevului apare contradicția dintre adevăruri științifice și credințele religioase. Aceste credințe nu se pot spulbera, dacă nu li se opun, în repetate rînduri, argumente științifice, capabile să le infirme.

Lărgirea orizontului științific al elevilor prin studiul chimiei

DEMETRA PREOTEASA
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

LECȚIILE DE CHIMIE ORGANICĂ furnizează, în plan cognitiv, un bogat material (concepte și teorii) ce asigură posibilitatea înțelegerii și explicării unor principii și categorii filozofice.

În acest articol, ne propunem să relevăm unele aspecte dialectice ale realității chimice, de asemenea să sugerăm profesorului de chimie unele resurse specifice ale acestei discipline — ca obiect de învățămînt, insuficient valorificate în procesul instructiv-educativ ce pot să contribuie în mod eficient la lărgirea orizontului științific al elevilor în liceu.

Este cunoscut faptul că fiecare substanță organică are o structură specifică, complexă și dinamică, care-i determină proprietățile calitative particulare (diferite de ale elementelor componente) și prin care se deosebește de alte substanțe organice (cu aceeași compoziție cantitativă). Această structură, în anumite intervale de stabilitate, se conservă în spațiu și în timp, determinînd proprietățile generale ale substanței. Acesta este particularul, pe care elevii și-l însușesc în cadrul lecțiilor de chimie și poate fi remarcat la metan, metanol, formaldehidă, benzen, acid benzoic etc. Totodată, fiecare din acești compuși manifestă proprietăți specifice care aparțin unui număr mai mare de substanțe ce pot fi încadrate în aceeași clasă (categorie). Astfel, proprietățile metanului se regăsesc la alcani; proprietățile metanolului, etanolului la alți alcooli monohidroxilici; proprietățile benzenului și la alte arene etc.

Atît PARTICULARUL cît și SPECIFICUL au însă anumite trăsături cu caracter și mai GENERAL, cum ar fi: aceeași compoziție, același tip de legături chimice, același tip de hibridizare a atomilor, aceleași categorii de proprietăți chimice. Observarea relației dialectice dintre general, specific și particular capătă semnificație pentru elev dacă studiul proprietăților diferiților reprezentanți ai unei serii omologe este însoțit de găsirea legității ce stă la baza transformării substanțelor din seria respectivă. Aceasta îi dezvăluie elevului evoluția cunoașterii în chimie, de la particular la general, determinînd cunoașterea generalului[1].

Istoria științei chimiei demonstrează, prin suficiente exemple, modul în care cunoașterea generalului, a legăturii sale cu particularul oferă posibilitatea previziunii științifice, fapt reflectat și de specificul cognitiv al chimiei ca obiect de învățămînt. Stabilirea izomerilor unui compus organic pe baza relației de dependență — cu caracter de legitate obiectivă — dintre structura chimică și proprietățile substanțelor constituie un exemplu ilustrativ.

ESENȚA ȘI FENOMENUL

Proprietățile interne fundamentale determinate de structură, mecanismul proceselor

[1] T. I., Barabaș, *Iz opita formirovania dialectico-materialisticeskovo mirovozrenia uciașihsia* (Din experiența formării concepției dialectico-materialiste a elevilor). „Himia v škole", nr. 1, 19.

chimice prin care substanțele acestea se transformă reprezintă e s e n ț a. Esența este implicită, dar se manifestă printr-un număr mare de fenomene (manifestări exterioare ale esenței), deci poate fi recunoscută prin f e n o m e n. Ca rezultat al cunoașterii esenței se formulează legi, iar procesele chimice se interpretează științific — prin intermediul mecanismelor de reacție, în terminologia specifică chimiei. De exemplu, interpretarea halogenării alchenelor ca proces chimic care decurge cu mecanism de adiție electrofilă este în concordanță cu datele experimentale și reprezintă suportul teoretic al regulii lui M a r k o v n i k o v. Cunoașterea acestei reguli a permis obținerea, prin reacții similare, de adiție electrofilă a hidracizilor la alchene, urmate de hidroliză a unor alcooli cu structură determinată.

În acest fel pot fi demonstrate elevilor implicațiile cunoașterii esenței regulii lui M a r k o v n i k o v în activitatea practică.

CAUZA ȘI EFECTUL

Cunoașterea și aplicarea relației de dependență a proprietăților de structură implică studiul relației dintre cauză și efect. Astfel, cunoscîndu-se cauza insuficientei elasticități a cauciucului polibutadienic, care constă în configurația sa neregulată (atactică), a apărut necesitatea obținerii unui polimer cu structură stereoregulată.

În mod similar, cunoscîndu-se că poluarea apelor este determinată în parte de folosirea unor detergenți nebiodegradabili (cu catenă dodecil ramificată, ce nu pot fi descompuși de microorganismele din apă) s-a conturat în mod necesar, ca efect, obținerea unor detergenți biodegradabili; de exemplu, de tipul sulfat acid de dodecil (conținînd radical dodecil liniar).

Evidențierea relației cauză-efect se poate realiza și cu prilejul studierii fenomenului de izomerie a substanțelor organice, care implică cunoașterea cauzelor specifice ce determină acest fenomen (deosebirile structurale, de catenă sau de configurație).

Numai înțelegerea esenței fenomenelor chimice permite depistarea cauzelor, condiție necesară și suficientă pentru prevenirea și înlăturarea acestora. O astfel de concluzie generală, la care pot ajunge și elevii prin studiul chimiei, îi ajută efectiv să înțeleagă rolul științei ca instrument de cunoaștere. Elevii se conving astfel că știința are rolul de a stabili cauzele fenomenelor, iar cunoașterea acestora este necesară pentru o activitate conștientă.

Caracteristică pentru studiul chimiei organice este abordarea proceselor chimice din perspectiva legilor generale ale dialecticii (de exemplu, legea unității și luptei contrariilor)[2]. Se știe că, în orice moleculă covalentă organică, ca entitate chimică în echilibru, există contradicții interne, deoarece în cadrul moleculei, nucleele atomilor care au interacționat prin întrepătrunderea orbitalilor atomici monoelectronici formînd orbitalul molecular comun, continuă să existe independent, situați la o anumită distanță-limită (internucleară). Deci, baza obiectivă pentru manifestarea unor tendințe, uneori contrare, există în însăși structura moleculei, în dispoziția și caracterul legăturilor chimice dintre atomi, în structura grupării funcționale. Aceste *probleme care permit relevarea esenței influențelor* reciproce dintre atomi în structura moleculelor organice pot fi discutate cu elevii, la nivelul clasei a XII-a, în cadrul temei „Efecte electronice (inductive și electromere)", iar la nivelul clasei a X-a, cînd se abordează structura substanțelor aparținînd diferitelor clase de compuși organici.

De e x e m p l u:

* În molecula unui alcool monohidroxilic alifatic, efectul inductiv (+Is) al radicalului alchil determină o creștere a densității electronice a oxigenului din grupa hidroxil, accentuînd polaritatea acesteia, deci, o scădere a acidității alcoolilor;

* În molecula fenolului, datorită efectului electromer (+Es) ce constă în conjugarea electronilor neparticipanți *p* ai oxigenului din grupa — OH cu electroni π din nucleul aromatic are loc o intensificare a acidității fenolului, care poate ceda mai ușor protonul;

Acțiunea legii unității și luptei contrariilor poate fi demonstrată cu prilejul reacțiilor reversibile ale compușilor organici, echilibrul dintre procesele orientate contrar reprezentînd momentul coincidenței contradicțiilor.

Astfel, în reacția unui alcool cu un acid carboxilic din care rezultă un ester organic și apă, deplasarea echilibrului chimic este determinată întotdeauna de acea contradicție în procesul interacțiunii, pentru care s-au creat condițiile cele mai favorabile. Acest fapt se reflectă în mod direct, concret, în cele două posibilități de deplasare a echilibrului reacției de esterificare: fie prin creșterea concentrației unuia din reactanți, fie prin scăderea concentrației unuia din produșii de reacție, pe măsură ce se formează.

Există nenumărate exemple din chimie (sulfonarea benzenului sau sinteza amoniacului etc.) care relevă faptul că principiul lui Le Chatelier constituie o manifestare spe-

[2] V. Crețu, F. Nuță, Alex. Surdu, P. Mărculescu, C. Preda, *Orientarea lecției la disciplinele fundamentale spre formarea capacității elevilor de abordare și analiză dialectică-materialistă a realității*, în „Educația materialist-științifică a elevilor și studenților", „Revista de pedagogie"; București, 1981.

cifică a legii unității și luptei contrariilor în cadrul formei chimice a materiei.

În contextul diferitelor situații de învățare create de profesorul de chimie, elevii se întîlnesc cu *modalități specifice de manifestare a legii negării negației la nivelul proceselor chimice*. Evident, pentru elev este mai dificil să opereze cu legea negării negației. El știe că negația reflectă legătura dintre vechi și nou, *procesul dezvoltării* avînd loc nu în linie dreaptă, ci *în spirală*. În fiecare reacție chimică se realizează trecerea de la o calitate la alta, fiind implicată o negație dialectică care constă în aceea că substanța nou-formată nu neagă complet, ci mai păstrează unele particularități ale structurii și proprietăților substanței inițiale. Astfel, la transformarea metanului în clormetan, pe lîngă apariția unei noi legături C—Cl și a unor noi proprietăți ale clormetanului, se înregistrează o conservare parțială a legăturilor C—H; substanța nou-formată păstrează unele din proprietățile inițiale ale metanului și reacția poate continua cu substituirea altor atomi de hidrogen din derivatul halogenat format. În mod similar, la halogenarea sau nitrarea benzenului apare ca intermediar un complex δ care conține o nouă legătură C—X, respectiv C—NO_2, ce se formează înainte ca vechea legătură să se rupă, coexistînd împreună un timp foarte scurt; apar proprietăți noi: sextetul aromatic este polarizat, un atom de carbon își modifică starea de hidrizare de la sp^2 la sp^3, apoi complexul δ, fiind mai puțin stabil decît substratul (benzenul), evoluează rapid expulzînd protonul și formînd un compus nou, mai stabil, care conține noua legătură formată. Clorbenzenul sau nitrobenzenul format își păstrează nucleul aromatic din vechea structură (deci, unele din proprietățile vechi), manifestînd concomitent și proprietăți noi.

Negarea negației poate fi intuitiv demonstrată elevilor prin studiul proprietăților hidrocarburilor: hidrocarburile nesaturate neagă proprietățile hidrocarburilor saturate; hidrocarburile aromatice neagă unele din proprietățile celor nesaturate (alchine), dar manifestă întocmai unele din proprietățile hidrocarburilor saturate. Ele au multe proprietăți comune cu hidrocarburile saturate, dar, în același timp, și cu hidrocarburile nesaturate, fiind mai complexe atît în privința structurii cît și în privința proprietăților. *Posibilitatea transformării substanțelor* organice ca rezultat al mișcării (proprietate fundamentală a formei chimice de existență a materiei) permite să se evidențieze, pe baza exemplelor prezentate, sensul ascendent al mișcării în cadrul unui proces chimic și unele particularități ale acesteia (revenirea la anumite caracteristici esențiale pe un plan superior), faptul că *dezvoltarea* (evoluția) sistemelor chimice, ca un caz particular al mișcării, *are loc în spirală*. În mod analog se poate explica elevilor legea negării negației în contextul interpretării unei succesiuni de transformări chimice reprezentînd trecerea de la o clasă la altă clasă de compuși organici.

De exemplu:

ACIZI CARBOXILICI ⟶ AMINE ⟶ ⟶ AMINOACIZI

sau:

$CH_4 \longrightarrow CH_3OH \longrightarrow HCOOH \longrightarrow CO_2 + H_2O$

Generalizînd cunoștințele de chimie organică, legea negării negației poate fi ilustrată și prin evoluția reprezentărilor teoretice structurale înregistrate în știința chimiei (de exemplu, formulele de structură a benzenului, a monozaharidelor — glucoză, fructoză etc.).

UNITATEA MATERIALĂ A LUMII

Există nenumărate dovezi privind unitatea și interdependența substanțelor anorganice și organice, care confirmă unitatea materială a lumii. Astfel:

* *Teoria structurii chimice* a compușilor organici constituie *fundamentul științific atît pentru chimia organică cît și pentru chimia anorganică*. Comparînd structurile unor substanțe organice și anorganice se poate constata că acestea sînt alcătuite din aceleași elemente chimice; de asemenea, că în componența atomilor acestor elemente intră aceleași particule elementare (electroni, neutroni, protoni). Relația de dependență structură-proprietăți poate fi constatată nu numai la substanțele organice, ci și la substanțele anorganice covalente (HCl, H_2O, NH_3, H_2CO_3, H_2SO_4) sau ionice (Na^+Cl^- etc.)

Tipurile de legături chimice care se stabilesc între atomii din moleculele unor substanțe anorganice se reîntîlnesc și în substanțele organice. Și la unele și la altele se manifestă interacții reciproce între atomii care alcătuiesc moleculele respective:

* *Substanțele organice pot fi obținute din cele anorganice și invers*. De exemplu, sinteza din oxid de carbon în scopul obținerii metanului și aplicația industrială a acesteia (procedeul Fischer-Tropsch) în scopul obținerii benzinelor sintetice, sinteza carbamidei (ureei) din amoniac și dioxid de carbon etc.;

* *Substanțele organice se pot transforma în substanțe anorganice*. De exemplu, arderea hidrocarburilor, arderea etanolului, oxidarea acidului formic, a acidului oxalic etc.

* *Legile fundamentale care stau la baza transformărilor chimice dintre substanțele organice și anorganice sînt aceleași* (de exemplu,

legea conservării masei substanțelor, legea constanței compoziției etc.). Aceasta se poate constata, de pildă, prin studiul factorilor care influențează deplasarea echilibrului chimic în reacția de hidroliză a esterilor sau în reacția de esterificare a alcoolilor cu acizi carboxilici.

Atingerea unor astfel de obiective generale ale învățămîntului (formarea unor *convingeri științifice* privind *unitatea materială a lumii, dezvoltarea și determinismul în natură* [problema cauzalității și contradicțiilor, a legității], *posibilitatea reală a cunoașterii și transformării lumii*[3], formarea unor capacități de abordare dialectică a realității) ce contribuie la dezvoltarea atitudinii științifice a elevilor devine realizabilă în procesul instructiv-educativ la chimie, numai dacă profesorul le translatează în obiective specifice, apoi operaționale pe care le urmărește în mod conștient și sistematic în cadrul lecțiilor.

[3] Gh. Bunescu, A. Jiga, C. Niculescu, *Optimizarea procesului de formare a bazelor concepției științifice revoluționare la elevi*, „Revista de pedagogie", nr. 9, 1978.

Muzeul școlii — mijloc de educație patriotică a elevilor

Prof. MARIA BUGA
Liceul de filologie-istorie
„Zoia Kosmodemianskaia" — București

Inclus în programul de activitate al multor profesori, muzeul a devenit un instrument deosebit de important în sistemul de lucru al celor ce predau istoria; **el ne ajută să completăm „pe viu" materialul cu care modelăm elevii în spiritul concepției materialist-dialectice despre lume și viață, al filozofiei marxiste, în educarea lor patriotică.**

Pentru a avea maximum de eficiență, se impune de la început să medităm adînc asupra unui asemenea sistem de lucru, a metodologiei folosite, în cadrul orei de istorie desfășurate în muzeu. Aceasta se referă la fixarea obiectivelor educaționale, în detaliu, a metodelor de lucru folosite, selectarea materialului didactic adecvat, crearea unei motivații puternice la elevi, prin resursele concrete oferite de muzeu.

În reușita activității unui muzeu școlar se cere din partea profesorului un efort de anticipare asupra întregii acțiuni. Această anticipare mentală presupune un proces continuu de elaborare a întregului demers ce va avea loc, la care se adaugă componente necesare ca: acțiunea concretă, propriu-zisă, itinerariul, studiul la fața locului, dialogul ad-hoc ce s-ar putea înfiripa în fața exponatelor cu cei ce studiază și urmăresc, respectiv elevii, și, în sfîrșit, cîștigul informativ și formativ pe care elevii îl vor înmagazina.

Dacă ne-am referit la ceea ce înseamnă muzeul de istorie, prin care elevul este angajat în cunoașterea comorilor unei istorii multimilenare a poporului nostru, acum ne vom axa pe ceea ce înseamnă muzeul școlii și însăși școala ca muzeu, transformate în important documentar și mijloc de educație patriotică a elevilor.

Desigur că este vorba de școlile cu o îndelungată tradiție în învățămîntul românesc, care și-au înscris cu cinste nume de onoare în patrimoniul culturii românești, constituind pentru fiecare generație de elevi pilde demne de urmat, și în acest sens Liceul „Zoia Kosmodemianskaia" constituie o mărturie.

Trecutul său istoric, construcția arhitecturală, în primul rînd, pe lîngă muzeul școlii, sînt folosite cu mare eficiență educativă în diferite forme de activitate: loc de întîlnire și prim contact cu istoria școlii, oferită ca document primilor veniți în școală, elevii din clasa a IX-a sau a XI-a; cadru propice pentru lecțiile de cultură în epoca modernă; un minunat loc de realizare a orelor de diriginție cu anumite teme, a unor adunări U.T.C., întîlniri pentru orientarea profesională, loc de studiu, de activitate a cercului de istorie al elevilor etc. Muzeul, în scopul în care este realizat, cum este dotat, vorbește despre o bogată, frumoasă și valoroasă tradiție, îndeamnă la cunoaștere, la dorința de cultură, la stimă, respect, prețuire pentru ceea ce a fost și este și mîndrie pentru ceea ce oferă.

O activitate bine organizată la începutul fiecărui an școlar, pentru elevii care vin în liceul nostru, poate fi o oră de diriginție sau o oră de istorie locală în vederea cunoașterii istoricului liceului.

Diriginta sau profesoara de istorie își însoțește elevii pe culoarele mari, mărginite de arcade minuțios executate, străbătînd

galeriile în roşu pompeian. Elevii încep să-şi cunoască şcoala cu prezentul ce li se oferă. De o parte cabinetele sau laboratoarele, cu grijă dotate, pregătite să-şi primească noii veniţi, de partea cealaltă ferestrele cu superbe arcade, spre curtea interioară, ingenioasă idee a vestitului arhitect Ion Mincu. Profesorul cu elevii se opresc în faţa uşii deasupra căreia scrie *Muzeu*. În sala modestă ca întindere se derulează exponate cu valoroase semnificaţii — semnalînd istoricul actualul liceu de filologie-istorie. Profesorul prezintă elevilor momente importante din începuturile existenţei „Pensionatului domnesc la fete", atestat prin documentul expus privind data înfiinţării, ca şi lista cu numele celor 13 eleve cu care şi-a început activitatea şcoala. Este atrasă atenţia elevelor asupra imaginilor de epocă în care a funcţionat liceul — lîngă care se găsesc fotografii ale actualului liceu.

Prezentarea figurilor acelor care şi-au închinat de-a lungul anilor devotamentul şi abnegaţia pentru perfecţionarea învăţămîntului românesc, lăsînd fiecare realizări durabile în memoria şcolii, are darul de a face să se simtă pulsul emoţiei şi respectul pentru cei ce au educat şi educă, pe cei ce privesc cu respect la slujitorii şcolii. Elevele de acum se găsesc faţă în faţă — prin intermediul fotografiei de epocă — cu colegele de altă dată, de vîrsta lor. Se realizează un dialog tacit. Se întreabă elevele de acum, cum învăţau cele de atunci? Ce condiţii aveau, dacă aveau porţile larg deschise spre şcoală aşa cum au acum? Îmi este confirmată această intuiţie, din discuţia care se realizează după aceea cu elevele pe care le-am însoţit în călătoria imaginară, în faţă cu documentele din istoricul şcolii. Găsesc, aprecieri, fac comparaţii, ştiu să discearnă, să creeze tablouri în discuţii, să dea răspuns cu importante sensuri educative acestui prim popas în cunoaşterea şcolii în care vor învăţa. Muzeul deschide o largă fereastră spre viitor, aduce respiraţia marilor elanuri, pregăteşte o serie de pagini încă nescrise, ce aşteaptă să fie completate cu împliniri din ce în ce mai valoroase din partea celor ce-i păşesc pragul. Gîndurile din partea celor ce-l vizitează te fac să înţelegi că muzeul devine obiectul unui contact „interior" al personalităţii fiecărui elev.

Acelaşi muzeu poate juca un rol însemnat în desfăşurarea unor lecţii de istorie. De exemplu, la clasa a IX-a lecţia privind „Dezvoltarea culturii în a doua jumătate a secolului al XIX-lea" am realizat-o în modul următor. Folosind ca modalitate de lucru „profesor şi elevi, alături în cunoştere", sub îndrumarea dascălului lor, ei s-au găsit în „rolul de ghizi" în desfăşurarea lecţiei. De ce am acţionat pe o asemenea cale? Din mai multe considerente. Am avut în vedere că atitudinea cadrului didactic faţă de propria sa profesie este, fără îndoială, una din cele mai actuale probleme ale şcolii. Pentru aceasta mi-am pus de multe ori întrebarea: putem face din actul de predare-învăţare o artă, încît rezultatele obţinute să fie pe măsura aşteptărilor? A apărut evidentă deci nevoia schimbării a însăşi condiţiei de educator. Cu gîndul de a deveni mai mult un proiectant al personalităţii tinerilor, un modelator al aspiraţiilor noilor generaţii, am considerat că profesia şi munca de educator nu pot fi concepute ca enumerări de activităţi care să reproducă neschimbat un şablon didactic pe parcursul multor ani de şcoală.

Asta m-a făcut să caut soluţii, să dau posibilitatea elevilor să asimileze în mod original cunoştinţele, lăsîndu-le libertatea de a alege problematica de discutat şi de a fi abordate din unghiul de vedere care să-i favorizeze cel mai bine comportamentul cognitiv propriu. Într-o asemenea situaţie sigur că nu ne-am oprit doar la simpla respectare a unor cerinţe didactice limitate, ci totul impunînd desfăşurarea unei activităţi mult mai complexe şi mai dificile decît predarea clasică a lecţiei, fiind necesară o altă atitudine, alte metode şi alte concepţii cu privire la natura proceselor învăţării. Este vorba de implicarea elevului în activitatea didactică, făcîndu-l colaborator al profesorului, adăugînd ca punct de plecare în temă elemente de istorie locală, aspecte ale istoriei şcolii. Am considerat ca elevul să fie tratat nu ca o entitate, ci ca o personalitate multilaterală potenţială.

Referitor la tema menţionată, profesorul dă direcţia problemelor ce trebuie urmărite în exponatele de pe panouri sau în vitrinele cu documentaţia, scoţînd în evidenţă că această perioadă a cunoscut „o valoroasă cultură, reflectînd stadiul de dezvoltare al epocii moderne a societăţii româneşti" în acest interval.

Indicaţiile pentru discuţii sînt orientate spre următoarele idei: puternica mişcare culturală reflectată de noua etapă de dezvoltare a ţării; procesul de modernizare a şcolii româneşti; înaltele idealuri slujite de ştiinţa românească; aspecte privitoare la creaţiile din domeniul artei.

Elevii „ghizi", în faţa panourilor argumentează, pornind de la elemente de istorie locală, ce realizări au fost cunoscute în domeniul învăţămîntului în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, liceul nostru înscriindu-şi începuturile atunci; ei explică, în faţa documentelor, dovedind acest adevăr.

Profesorul oferă idei partenerilor săi — elevii — făcînd apel la cunoştinţele de limbă şi literatură română, argumentate pe fondul marilor transformări şi înnoiri din epoca de după 1848. Pe fondul problemelor generale însă se face mereu apel la documentaţia de istorie locală, oglindită în exponatele muzeului — pentru redarea realistă a vieţii, pentru înţelegerea fenomenelor social-politice şi culturale ale epocii. În continuare se

pot exemplifica și alte aspecte ale trăsăturilor caracteristice ale culturii, din care nu exclud amprenta locală.

O asemenea lecție ajută efectiv la instruirea și educarea tineretului școlar, în același timp încadrîndu-se și în procesul de modernizare a învățămîntului.

În continuare, vom mai exemplifica unele modalități de lucru, tot cu elevii clasei a IX-a, la tema „Cultura română în epoca modernă", inestimabil patrimoniu spiritual, rezultat al forței creatoare și a geniului poporului nostru, a dragostei sale de frumos. (temă de recapitulare).

a) Puncte de orientare în discuția cu elevii: poporul nostru creator de valori spirituale artistice, nepieritoare; unitatea culturală pe întreg teritoriul țării; o cultură originală — cultura noastră — de o mare frumusețe; cultura românească în circuitul culturii universale.

b) Modalități de lucru: activitatea se desfășoară în curtea interioară a liceului, care prin arhitectura ei, de o rară frumusețe, oferă puncte de plecare în discuție; la masa de lucru profesorul și un grup de eleve, „colaboratoare" ale profesorului; profesorul pune în discuție tema, orientează problematica; elevele își formulează idei, pe care le susțin, le argumentează.

Fiecare din eleve folosește documentul oferit de minunata arhitectură a vestitului Ion Mincu, care se găsește ca un veritabil „hronic", încriind numele voevozilor noștri, și pe care-l urmărim ca în derularea unei „mari eșarfe" prinsă în zidul frumos ornamentat. Și fiecare din eleve se oprește în fața locului unde este înscris numele marilor personalități ale istoriei patriei.

Cu emoție în glas, cu siguranță științifică, dar și cu vibrația mîndriei că aparțin unor înaintași care au lăsat opere de mare valoare culturală, care dăinuiesc peste veacuri, elevii vorbesc despre epoca de înflorire în perioada pașoptistă. Cu documentația în față — fie că este izvor istoric, aspect ilustrativ sau o lucrare privind aportul școlii ardelene — elevii sînt purtători de cuvînt, mesageri a ceea ce înseamnă cunoaștere, dar și trăire. Alți elevi, conduși prin cuvîntul profesorului, pe drumul realizării culturii noastre, de prestigiu, ne prezintă secvențe din opera marelui revoluționar Nicolae Bălcescu. Dosarul metodic — cu documentația necesară unei susțineri competente — este folosit cu încredere în a reliefa cum cultura vremii constituie o verigă a lanțului trainic, peste timpuri, a unității noastre culturale. În fața cu unele din valoroasele lucrări ale lui Mihail Kogălniceanu, cu planșa istorică privind cultura acestei epoci — se subliniază patriotismul lui, îl realizează ca mare om de cultură, al cărui nume s-a înscris alături de iluștrii cărturari români. În fața consemnării numelui lui Al.I. Cuza, de pe arhitectura clădirii, se opresc, cu pioșenie, vorbindu-ne de înfăptuirile mari, istorice, ale celui care s-a aplecat cu mare atenție și asupra învățămîntului.

Folosite astfel elementele deosebite de cultură și importantele momente din trecutul istoriei patriei am realizat, împreună cu elevii, într-o anume manieră — conținutul unei lecții de recapitulare, de o mare vibrație patriotică.

ORIZONTUL FĂRĂ LIMITE AL ÎNVĂȚĂRII*

(Urmare din pag. 7)

furnizeze o minoritate de experți cu profil îngust. Nu este cazul să se prevadă excluderea totală a elementelor învățării de menținere, pentru că multe cunoștințe, abilități și mai ales valori vor fi necesare și în viitor. Sarcina pe care și-o propune proiectul este de a defini un stil de învățare integral, care să nu acorde prioritate radicalilor de menținere și în orice caz să nu să se reducă la aceștia, ci să fie ghidat de prospecțiuni globale, anticipînd noul și asigurînd pregătirea pentru o viață socială și activitate în continuă schimbare. Acest mod de reconcepere a procesului complex al învățării este denumit de M. Malița „învățare inovatoare". Conceptul de învățare inovatoare reprezintă atît latura forte a lucrării cît și pe cea relativ descoperită, întrucît suscită, în chip firesc, cele mai multe întrebări, punînd noi sarcini de studiu.

ÎNVĂȚAREA INOVATOARE își propune să facă față complexității și de aceea este antireducționistă, optînd pentru „absorbirea complexității prin diferențierea, restructurarea și îmbunătățirea mijloacelor cu care o tratăm." Este o învățare sistemică și dinamică, dar nu într-un sens fizico-matematic, pentru că, concret, învățarea inovatoare își propune să opereze cu contexte, „să sporească capacitatea individului de a găsi, a asimila și a crea contexte noi", iar propulsia problematic-creativă este dată de valori. Printr-o astfel de modalitate a învățării se produce nu atît integrarea locală într-o secvență socială, cît integrarea longitudinală în procesul istoric. În consecință, două sînt principalele trăsături ce condiționează învățarea inovatoare: **anticiparea și participarea.** În acest punct sînt cele mai multe lucruri de spus, dar și de precizat prin cercetări speciale. Fiecare din sensurile anticipării și participării ar merita să fie elucidat în mod special, pentru că niciunul nu este și nu poate fi eliminat și apoi este necesar să se prevadă și corelarea în perspectivă longitudinală a liniilor de anticipare și a modalităților de participare. În fond, problema este aceea a învățării în perspectiva situațiilor expectate cărora le este destinată pregătirea și prin angajarea efectiv-participativă atît în efortul autoformativ cît și în activitățile socio-culturale antrenante și utile. Precum se arată în carte, anticiparea și participarea reprezintă forme ale solidarității manifestate una în timpul și alta în spațiul social. Ele sînt și căi spre realizarea obiectivelor majore de autonomie și integrare care în condițiile învățării inovatoare se mijlocesc reciproc.

Învățarea este, într-adevăr un mijloc de depășire a limitelor de orice fel. Schema de idei expusă de autori merită să fie temeinic cunoscută și valorificată.

METODOLOGIA ACTIVITĂȚILOR PIONIEREȘTI

Modalități practice de educație prin muncă în cadrul Organizației Pionierilor

Dr. GHEORGHIȚA FLEANCU

Problema creativității prezintă astăzi un interes național și social. Ea nu mai este doar apanajul unei persoane, unui grup cu preocupări distincte. Căci, așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu la Forumul tinerei generații, mărețele înfăptuiri ale României reliefează capacitatea creatoare a poporului, iar trecerea la o calitate nouă a muncii se poate înfăptui numai prin valorificarea superioară a potențialului novator și multilateral al personalității. În acest context se înscriu întreaga operă de stimulare și dezvoltare a creativității tinerelor generații, activitatea de cultivare a aptitudinilor și talentelor, a capacităților creatoare în domeniul tehnicii.

Acordînd o importanță deosebită formării generațiilor tinere în spiritul cultului muncii, Hotărîrea Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. privind îmbunătățirea activității politico-educative și organizatorice în rîndul tineretului din unitățile de învățămînt, din 22 ianuarie 1982, stabilește sarcini concrete în acest domeniu. Pentru transpunerea în viață a acestora, programul de aplicare a acestei însemnate hotărîri, adoptate în comun de către M.E.I., C.C. al U.T.C. și C.N.O.P., ca și documentele adoptate de recenta plenară a C.N.O.P. prevăd măsuri concrete, menite să contribuie la coordonarea eforturilor tuturor cadrelor didactice în dezvoltarea spiritului de creativitate, a interesului și pasiunii elevilor pentru învățătură, știință și tehnică, la creșterea răspunderii pentru organizarea și conținutul cercurilor tehnico-aplicative, științifice și pe discipline de învățămînt, pentru concursurile de creație.

În ansamblul căilor care conduc la înfăptuirea cu bune rezultate a acestor măsuri se înscrie, desigur, și generalizarea experienței pozitive dobîndite în acest domeniu.

Studiul intensiv organizat de noi în casele pionierilor și șoimilor patriei din Iași, Cluj-Napoca, și Brașov cu privire la procesul dezvoltării creativității la copil evidențiază o serie de particularități specifice, a căror considerare în adoptarea strategiilor educaționale se impune cu necesitate.

1. Pași obligatorii în pregătirea (preparația) copilului pentru activitatea de creație

1.1. **Pregătirea generală** pentru abordarea unor lucrări dintr-un anumit domeniu — modelism, electronică, electrotehnică, mecanică etc. — constituie un prim și important pas în mobilizarea resurselor psihofizice ale copilului. Această pregătire se realizează în fond prin procesul de învățămînt, care asigură cunoștințe științifice de bază și deprinderi practice elementare. Întrucît activitățile promovate în casele pionierilor și șoimilor patriei depășesc și anticipează uneori conținutul învățămîntului, pregătirea generală se continuă în cadrul activităților extrașcolare. De pildă, pionierii din Cluj-Napoca preocupați de unele probleme energetice au dovedit bune cunoștințe din școală referitoare la transformarea energiei apelor în energie electrică, la producerea curentului electric etc. Acestea au stat la baza unor lucrări viitoare în domeniul respectiv.

1.2. **Pregătirea specială** într-un anumit domeniu se parcurge în cazul elevilor, în mare măsură, în cadrul cercurilor care funcționează în școli și de unde se recrutează pionierii pentru activitățile de creație din case. De asemenea, o anumită pregătire se prevede și în cadrul activităților de creație propriuzise. Ea se întreprinde mai ales la începutul anului prin temele introductive. De pildă, în domeniul navomodelismului sînt abordate aspecte referitoare la importanța și istoricul

construcțiilor de nave, la realizări ale navomodelismului românesc, tipurile de nave existente, utilitatea și performanțele pe care le-ating etc. În cazul citat, al pionierilor din Cluj-Napoca, pregătirea specială a vizat cu deosebire studiul asupra hidrocentralelor, cunoașterea rețelei hidroenergetice din țara noastră, a marilor realizări din anii socialismului obținute în acest domeniu, a posibilităților de dezvoltare în continuare a acestui important sector.

1.3. **Pregătirea tematică,** destinată cunoașterii aprofundate a unei anumite probleme, *se realizează în cadrul atelierelor* și laboratoarelor caselor pionierilor și șoimilor patriei, potrivit programului stabilit și necesităților survenite pe parcurs. Referindu-ne tot la exemplul menționat, arătăm că în cadrul unei atari pregătiri, pionierii au luat cunoștință despre construcțiile de mici hidrocentrale care pot alimenta puncte izolate de odihnă și agrement (tabără, cabană, complex turistic etc.), ca și despre elementele fundamentale necesare unei asemenea lucrări*.

Pregătirea, constînd din pași succesivi pe calea cunoașterii și înțelegerii fenomenelor, în condițiile receptărilor active de informații reprezintă etapa importantă a marilor semne de întrebare, a întrebărilor contradictorii, a sesizării noului care se prefigurează. Din păcate, uneori, se trece peste etapa preparației uitîndu-se faptul că întreținerea interesului pentru o anumită activitate trebuie să beneficieze de întăriri, de înțelegerea contextului social-istoric, și tehnico-științific în care s-a dezvoltat un anumit sector și de evoluția în perspectivă a acestuia. Alteori, prepararația se reduce la simple expuneri ale profesorului, în loc să constea într-o serie de acțiuni interesante: vizitarea unor șantiere, vizionarea de diafilme, filme cu teme adecvate, întîlniri cu cercetători, ingineri ori alți specialiști în domeniu, vizitarea unor expoziții, răsfoirea unor cărți și reviste cu planșe și date asupra realizărilor din trecut și de astăzi, întîlniri cu pionieri participanți la concursurile republicane ș.a.

2. Poate fi vorba de gestație în activitatea creativă desfășurată de copil în domeniul tehnico-aplicativ?

După cum se știe, gestația (sau incubația) reprezintă *etapa în care o anumită idee*, intenție, propunere sălășluiește latent în structura personalității. Această stare latentă poate fi de durată mai mare sau mai mică, în funcție de o serie de factori. Între aceștia pe prim plan se situează motivația. Dacă motivul este puternic, are implicație socială, dacă el vizează autoafirmarea, dar și un scop umanist, perioada de gestație se poate scurta. Este cunoscut, de asemenea, că în această etapă ideile nu sînt pur și simplu depozitate, ci se „coc", se completează, se precizează, se corelează cu scopurile, cu consecințele etc. Ne putem întreba cît ar trebui să dureze în cadrul activităților de creație din casele pionierilor și șoimilor patriei această perioadă. Trebuie să arătăm că există diferite păreri. Unii afirmă că o asemenea etapă nu este necesară copilului, care primește tema, schița, schema, indicațiile profesorului și nu face decît să reproducă niște modele create de alții. Alții afirmă, de asemenea, că incubația nu e proprie copilului deoarece la această vîrstă intervine spontaneitatea, iar, pe de altă parte nerăbdarea de a trece imediat la acțiune.

Studiul realizat de noi infirmă aceste poziții. Tema dată de îndrumător este, de regulă, preluată activ de către copii, care pe baza unor analogii, observări, comparații etc., își conturează treptat o anumită imagine, un anume concept-figural, care poate să coincidă integral sau parțial cu etalonul, ori poate diferi de acesta. De pildă, la tema „Mașină de recoltat fructe căzute pe sol" (Brașov), un grup de copii, prin analogie cu un arici, au gîndit și realizat, sub conducerea prof. Gh. Vereș, o mașină simplă dar eficace, prevăzută cu un tambur cu mulți țepi metalici, care adună fructele și de care apoi se detașează, lăsîndu-le pe o bandă transportoare. Pînă să ajungă însă aici, ei au frămîntat ideea culegerii rapide a fructelor căzute purtînd discuții în grup, oferind diverse variante.

În alte cazuri, în procesul gestației este antrenat un număr relativ mare de pionieri, de adulți, între care chiar specialiști, solicitați să sprijine prin asistență tehnică intențiile copiilor. Exemplificăm o atare situație cu cazul atelierului Casei pionierilor și șoimilor patriei din Cluj-Napoca, îndrumat de prof. Peter Laszlo, în care s-a desfășurat o interesantă dezbatere pe probleme privind economisirea energiei electrice. Confruntările de idei, informațiile culese asupra acestei chestiuni la ordinea zilei, consultațiile oferite de un specialist solicitat au condus către necesitatea construirii unui aparat care să întrerupă automat lumina la corpurile de iluminat. Această „coacere" în colectiv a ideii a avut urmări pozitive exprimate în activitatea executivă ulterioară, dar și în mobilitatea gîndirii, în puterea imaginației colective.

Uneori, gestația este individuală. În acest caz adultul stimulează actul de preluare activă a temei prin întrebări de genul: „Cum putem perfecționa aparatul?", „Ce piese pot fi înlocuite pentru sporirea gradului de precizie?", „Ce materiale se pot combina în scopul reducerii greutății specifice, miniaturizării" etc. Un astfel de caz l-a constituit pionierul G. Ciobanu, de la Casa pionierilor și șoimilor patriei din Iași, care, sub conducerea ing. Gh. Popovici și ing. Gh. Olărașu, a realizat

* Lucrare executată, dealtfel, la tabăra pionierească Blăjoaia, județul Cluj.

un radioreceptor MA/MF stereo cu circuite integrate și comutator senzorial. Pînă la cristalizarea concepției tehnice, pionierul a fost stimulat să gîndească asupra unor importante probleme tehnice, și anume: ce circuit integrat s-ar putea folosi pentru radioreceptorul MA/MF, ce decodor se impune, ce comutator electronic și senzorial poate înlătura comutatorul mecanic și piesele în mișcare, care înrăutățesc, de regulă, fiabilitatea radioreceptorului ș.a.m.d. Numai după aceea s-au adoptat soluțiile corespunzătoare și s-a procedat la elaborarea proiectului.

Deprinderea de a medita la problema tehnică se dovedește folositoare, dacă se exercită în ansamblul procesului creativ, copilul nerămînînd numai la această secvență. Practica dovedește că, în ansamblul timpului avut la dispoziție, perioada de incubație trebuie să fie relativ scurtă și în funcție de complexitatea temei, proiectului. Aceasta, cu atît mai mult, cu cît gestația inițială, globală este urmată pe parcursul actului creativ de alte mici perioade de gestație, de „popas" asupra unor elemente ale construcției începute.

3. Inspirația (sau iluminația)

Fază în care procesul de creație ajunge la punctul său culminant, surprinde adesea prin simplitatea soluției; ideea creatoare apare brusc, materialul pare a se organiza de la sine. S-a constatat că multe soluții premergătoare sînt frecvent eronate, deoarece au pornit de la presupuneri sau premise inițiale greșite. De aici se poate deduce că faza de incubație nu face decît să lase timp pentru ca o atitudine sau presupunere eronată să se stingă și astfel, gîndirea să fie liberă, pentru a putea privi problema dintr-un nou unghi de vedere.

3.1. Particularități de manifestare a creativității la pionieri.

După cum se știe, în procesul creativității, strîns legate de sistemul motivațional, acționează structurile cognitiv-figurale prin care se reproduc, într-o multitudine de ipostaze, combinațiile și raporturile spațiale obiective. În teoria operațiilor mintale, elaborată de cunoscutul savant Piaget, se arată că la copil aceste combinații se pot produce mai ales pe trei coordonate, și anume: **a aplicării de mijloace cunoscute la situații noi** (să zicem, un anumit tip sau model de navă care să funcționeze în anumite medii lichide: acvatic, uleios, salin etc.); **a deseoperirii unor mijloace noi prin experimentare activă** (de exemplu: noi procedee de lansare rapidă a modelului de navă la apă); **a inventării de mijloace noi prin combinări mintale** (ex: noi tipuri de nave care îmbină elemente ale unor tipuri deja cunoscute, cu elemente introduse pentru prima oară în construcția respectivă).

Demersurile amintite se întîlnesc frecvent în activitatea din casele pionierilor și șoimilor patriei. Cu toate acestea se mai discută încă și azi asupra autorilor reali ai obiectelor realizate prin efort creativ, punîndu-se sub semnul întrebării posibilitatea copiilor de a crea ceva în domeniul tehnicii. Analiza atentă a procesului inspirației afirmă de la început posibilitatea implicării nemijlocite a pionierilor, precum și unele particularități, cum sînt:

a) **Avalanșele de propuneri sub formă imagistică,** ca fenomen specific copilăriei și preadolescenței, se exprimă într-o multitudine de idei care țîșnesc din mintea și imaginația pionierilor. Nenumărate tipuri de dispozitive care să vină în sprijinul activităților umane — semnalizatoare, avertizoare, testeri etc., sau de numărători mecanice, electronice, calculatoare mici și alte instrumente pentru uzul didactic — sînt propuse pornindu-se de la utilizarea lor într-un anumit scop, dar și de la forme în care pionierii și le reprezintă. O extraordinară varietate au jucăriile propuse care, în bună măsură, se aseamănă cu cele cunoscute de ei, dar care, datorită unor elemente adăugate sau modificate, tind spre performanțe sporite. Spectaculoase apar, de asemenea, machetele funcționale, care surprind prin ingeniozitate (ex: „Laborator astronomic" și „Blocuri ale viitorului în formă de pîlnie" (Iași), „Transportul viitorului în subteran" (Codlea-Brașov), „Baraj și hidrocentrală pentru satul de vacanță „Poiana Soarelui" din Noua Brașov ș.a.

b) **Dificultățile în proiectarea tehnică,** la transpunerea în schemă ori schiță tehnică a propunerilor elaborate sînt un fenomen curent în activitatea creativă a pionierilor. Acestea se datoresc fie lipsei unor cunoștințe de desen tehnic și a unor deprinderi de calcul, de citire a schițelor tehnice etc., pe care școala nu le asigură pînă la această vîrstă, fie preluării adesea a unor proiecte publicate; renunțării adultului în antrenarea pionierilor la alcătuirea proiectului ș.a. Cu toate acestea, practica demonstrează că elevii pot fi implicați și în această etapă la realizarea unor calcule parțiale, a reprezentării grafice a unor elemente ale schiței de proiect etc. De ex: Constantin Goroncea, îndrumătorul activităților de navomodelism de la CPSP Podu-Iloaiei, județul Iași — a antrenat elevii în ridicarea la scară, desenarea celor 18 „coaste" ale modelului de executat etc. Am mai constatat că, necunoscînd legile proiectării, ale construcțiilor etc., deseori, pionierii nu pot transpune în desen tehnic imaginea concretă a unui model sau aparat propus. Rezultă, cu alte cuvinte, un mare decalaj între avalanșa de propuneri și posibilitățile copiilor de convertire grafică a acestora. Ținînd seama de aceste particularități, apare clar că îndrumătorului adult

îi revin sarcini deosebite în această etapă, întrucît copiii s-ar putea descuraja, ar putea abandona preocupările în domeniul tehnicii.

c) **Angajarea entuziastă a copiilor în execuția lucrărilor tehnice** este, de asemenea, un lucru binecunoscut, interesul pentru domeniul tehnicii manifestîndu-se în acest sfîrșit de secol la vîrste mult mai precoce. Acest lucru se confirmă chiar la nivelul cercurilor tehnico-aplicative din școală, unde se realizează de fapt o inițiere în elemente de electronică aplicată. De pildă, prof. Constantin Bălțatu, de la Școala generală nr. 24, din Iași, care conduce un cerc de electronică, menționează că la execuția lucrării „Sirena" elevii au realizat cu succes: studiul schemei, procurarea pieselor și introducerea lor pe bancul de probă, efectuarea încercărilor, proiectarea cablajului imprimat, plantarea pieselor în cablaj, încasetarea. La nivelul atelierelor din casele pionierilor și șoimilor patriei, unde activează pionierii mai familiarizați cu domeniul pentru care optează, elevii realizează operațiuni mai importante, mai complicate. De pildă, pentru lucrarea „Ceas cu afișare numerică" realizat în atelierul de automatică al CPSP Iași condus de prof. Remus Pantelimonescu, elevii au efectuat module funcționale, elemente ale scheletului metalic, bobinarea transformatorului ș.a. Interesant este că în această etapă survin unele modificări ale proiectului inițial, fie din cauză că piesele indicate în surse tehnice străine trebuie înlocuite cu piese autohtone, fie din cauză că valorile pieselor recomandate trebuie corectate în vederea obținerii efectului scontat, în sfîrșit, fie că în decursul operațiilor apar idei noi, uneori foarte simple, dar eficiente. De pildă, în exemplul anterior citat s-a propus de către un pionier ca pentru uniformizarea luminii la sistemul de afișare să se introducă o foaie de calc între bec și partea frontală. Prin dinamismul propriu, etapa de execuție mobilizează copiii, le oferă satisfacții și prilej de cooperare.

3.2. **Procedeele eficiente de stimulare a creativității** în această etapă a procesului investigat sînt multiple. Ne vom referi la cîteva:

a) **Prezentarea incompletă a schemei de realizat** și propunerea făcută pionierilor de a găsi ei modalitatea de întregire a schemei pentru modelul respectiv. Grăitor pentru ilustrarea acestui procedeu îl constituie exemplul citat de la CPSP Podu-Iloaiei cu privire la proiectarea unui model de navă, la care după realizarea carenei, suprastructura s-a conturat din variante oferite de copii.

b) **Prezentarea integrală a schemei** odată cu cerința necesității de a modifica, adăuga sau elimina un anumit element, astfel încît prin schimbarea făcută modelul, aparatul etc. să reziste mai bine, să cîștige în precizie și aplicabilitate. Cu eficiență s-a utilizat acest procedeu la CPSP Iași, în atelierul condus de D. Munteanu pentru construcția unui „Teletest TV" destinat reglării aparatelor de recepție TV în lipsa mirei centrale. Schema logică pentru sincro-impulsuri și funcții, preluată din surse bibliografice, a fost prezentată în întregime. S-au operat însă înlocuiri ale componentelor active (tranzistori, diode) și ale celor pasive (rezistențe, condensatoare etc.) cu produse autohtone. Aceasta a făcut ca față de schema inițială, care conținea patru funcții (exprimate sub formă de șah, linii verticale, linii orizontale și întrețesute), să se realizeze în schema logică noi funcții: puncte albe și negre, succesiunea de dungi alb-negru. În noua sa formă, aparatul poate fi folosit cu randament sporit în verificarea și reglarea unor importanți parametri: geometria, centrarea și dimensiunile imaginii, focalizarea spotului, strălucirea, contrastul etc. Avînd o atitudine activă-creativă față de sursa documentară, pionierii sînt antrenați să depășească simplele reproduceri, să-și valorifice ideile, să militeze pentru nou.

c) **Prezentarea integrală a schemei cu cerința măririi sau micșorării ei în scopuri practice, de interes social.** Fiind procedee simple, amplificarea și miniaturizarea se folosesc des în activitatea tehnică desfășurată cu pionierii. De pildă, în construirea unui „detector de metale", la CPSP Iași, sub conducerea ing. D. Popovici, pionierii au realizat sonda de detecție cu o suprafață mai mare de detectare, prin bobinare orizontală. Această operație permite ca detectorul să poată fi utilizat în verificarea depozitelor alimentare, baloturilor de furaje, în general în detectarea obiectelor metalice din materii prime, precum și în prospecțiuni geologice.

d) **Proiectarea unui nou prototip prin înlocuirea materialelor și metodelor de construcție** constituie o altă cale de stimulare a potențialului creator al tineretului și copiilor. Procedînd în acest spirit pionierii împreună cu îndrumătorul atelierului de automatică din CPSP Iași au luat inițiativa construirii unui ceas cu afișare numerică, (la care ne-am mai referit), au preluat creativ datele problemei și, pornind de la necesitatea afișării vizibile și ușor perceptibile a unităților de timp parcurse, au procedat la modificarea unor elemente de construcție. Astfel, s-a introdus un bloc sinteză pentru ora exactă, similar semnalelor TV, care, pe baza unor scheme cu circuite integrate, realizează o funcție logică complexă, anunțînd fiecare oră cu șase secunde înainte cu ajutorul generatorului de ton. S-a înlocuit sistemul de afișare dat (NIXI, diode LED) cu un sistem de 7 becuri de 3,5 V (care semnalizează diverse situații: start-stop, fixarea orei exacte, minute, secunde, deconectarea afișării etc.) într-un bloc complet detașabil. Ca urmare a acestor

modificări, ceasul atinge o precizie foarte mare. Aceasta se explică prin generarea unor impulsuri de mare stabilitate, utilizînd un generator cu cuarț, prin termostarea cuarțului, prin filtrele speciale pentru eliminarea eventualilor paraziți care ar putea perturba funcționarea oscilatorului. Posedînd asemenea calități, ceasul numeric se propune pentru ceas public orășenesc, pentru măsurări exacte în industrie, în competiții sportive etc.

e) **Prezentarea mai multor tipuri de modele, aparate etc. odată cu cerința proiectării unui nou tip original,** care să îmbine elemente din diferite exemple, să conțină elemente noi. De pildă, din mai multe tipuri de navomodele prezentate se pot realiza, prin calcul și fantezie, noi modele de ambarcațiuni. În această perspectivă a combinării unor date cunoscute cu anumite idei noi s-a procedat și în atelierul de electrotehnică, condus de ing. Gh. Popovici, de la CPSP Iași, la conceperea unui „Defectoscop pentru fisuri în piese feroase" care poate sesiza defecțiunea (fisuri, crăpături, corpuri străine etc.), din exterior, fără distrugerea pieselor. Aparatul de o deosebită factură, realizat cu colaborarea Institutului de fizică tehnică din Iași, cu destinații exprese către industrie, reprezintă încă un exemplu de gîndire și acțiune creatoare a adulților și copiilor.

Din procedeele menționate credem că se desprinde clar faptul că creativitatea — care presupune noul — implică intrarea în competiția asociativ-combinatorie a informațiilor inedite, care pot pune în ipostaze noi, pot restructura vechile combinații, rearanjînd faptele în noi planuri, într-o nouă ordine, într-o nouă funcționalitate. Desigur că, în diferitele combinări și recombinări intervin și combinații neconcludente, pe care trebuie să avem tăria să le anulăm la timp.

4. Verificare sau revizuire

Este, de asemenea, o etapă importantă a actului creativ, constituind stadiul final al acestui proces. În această fază, materialul furnizat de inspirație este finisat, gîndirea creatorului completează opera imaginației, verifică dacă iluminația a fost corectă, apreciază soluția găsită. Verificarea este, deseori, foarte laborioasă. Uneori munca de verificare poate să ucidă entuziasmul inițial. Pentru menținerea flăcării, a pasiunii este necesară o mare perseverență. Să ne amintim în acest sens, sutele de experimentări făcute de Aurel Vlaicu pentru realizarea zborului peste Carpați, sau pe cele făcute de soții Curie în vederea obținerii radiumului.

Ținînd seama de vîrsta pionierilor, de marea lor mobilitate psihică, în această etapă, profesorul trebuie să îi sprijine prin încurajări și aprecieri verbale, precum și prin demonstrarea procedeelor de lucru, posibilităților variate de verificare și confruntare. Altfel, multe idei interesante vor fi abandonate pe parcurs. Este posibil ca unele proiecte îmbunătățite sau noi să necesite tehnici speciale, insuficient cunoscute de către profesor. În acest caz, este necesar să apelăm la consultații de specialitate, poate chiar la demonstrații din partea unor specialiști. Sub nici o formă nu recomandăm abandonarea tacită sau expresă a noilor proiecte propuse de copii.

Între etapele procesului creativ există o strînsă legătură, ele se succed, dar se și întrepătrund. Ele pot fi avute în vedere, dar în nici un caz nu se poate stabili cu exactitate, cînd anume va interveni copilul în actul de creație, ce și cît din elementul nou aparține acestuia. Studiul întreprins asupra demersului creativ în activitățile tehnico-aplicative desfășurate de pionieri în casele pionierilor și șoimilor patriei ne-a confirmat ipoteza potrivit căreia copilul poate fi antrenat la acțiuni de creație tehnică, sub îndrumarea adultului, poate fi implicat în diversele etape ale procesului creativității și, în felul acesta, el își poate elabora, cu ajutorul practicii, un comportament creativ. Și acesta este cîștigul cel mai de preț.

Activități extrașcolare pentru formarea deprinderilor de muncă la pionieri

Prof. TOMA MAREȘ

DATELE pedagogiei moderne confirmă în toate domeniile de activitate aplicativă capacitatea creatoare a vîrstei copilăriei.
Mai puternică și precoce, în acele direcții unde la baza actului creator stă imaginația (literatura, pictura), mai puțin accentuată și ceva mai tîrzie, în acele sectoare care impl'că un mai bogat fond de cunoștințe și deprinderi (știința, tehnica), creativitatea devine o realitate concretă încă din prima perioadă a școla-

rității. Acest lucru este rezultatul, pe de o parte al sistemului modern de învățămînt — care lasă inițiativa elevului și leagă cunoștințele teoretice de practică — iar pe de altă parte, al interesului sporit acordat de cadrele didactice descoperirii și stimulării tuturor latențelor creatoare, ceea ce determină sporirea cotei de participare a elevului la propriul său proces de instruire și formare.

Cercetările din țara noastră, în special ale prof. univ. dr. doc. Paul Popescu-Neveanu, au motivat pe latură psihopedagogică valențele pedagogice ale recomandărilor făcute de documentele de partid pentru cultivarea încă de la o vîrstă fragedă a capacității de creație a elevilor. În realizarea acestui deziderat al pedagogiei moderne și în împlinirea acestei sarcini de mare răspundere, succesul depinde, în primul rînd, de unitatea de gîndire și de colaborarea strînsă dintre școală, familie și organizație de pionieri. Acționarea concentrică a acestor factori asigură premisele formării unei personalități creatoare în condițiile unei societăți ca a noastră, care solicită nu numai o bună integrare în ritmul de muncă, dar și o dominare și modificare a ritmurilor de activitate în raport cu necesitățile dialecticii sociale.

Stimularea creativității are loc în sistemul nostru de învățămînt în toate etapele, momentele și verigile procesului instructiv-educativ, de la lecție pînă la activitățile extrașcolare și studiul individual, care el însuși trebuie să fie un act de creație în măsura în care solicită gîndirea logică și sisteme cît mai operative de asimilare conștientă a cunoștințelor și de asimilare a acestora în structura culturii generale. De data aceasta ne vom mărgini la rolul pe care activitățile extrașcolare realizate de Organizația pionierilor îl are în dezvoltarea interesului pentru activitățile creatoare. Observațiile și concluziile noastre se bazează pe unele constatări făcute de-a lungul anilor, pe sondaje și anchete recente efectuate în rîndul unor loturi de pionieri din județele Ialomița, Constanța și Vîlcea. E un lucru cunoscut că aria activităților pionierești cuprinde timpul liber al copiilor și că ele pe de o parte vin să completeze și să aprofundeze procesul instructiv-educativ, iar pe de altă parte, să dezvolte interese și să valorifice potențialul creator al tinerei generații.

Documentele de partid, ca și cuvîntările tovarășului Nicolae Ceaușescu au subliniat adeseori valoroasa contribuție a organizației de pionieri care, prin întreaga sa activitate de la nivelul unității de pionieri și pînă la acțiunile de anvergură republicană intrate în tradiție și mult îndrăgite de copii, a stimulat și valorificat prin diferite forme inteligența, talentul și creativitatea copiilor din țara noastră. Sute de mii de pionieri activează în cercurile tehnico-științifice — literar-artistice organizate în școli sau la casele pionierilor și șoimilor patriei, activitățile cunoscînd o diversificare și o modernizare neîntrerupte în ultima vreme, iar concursurile naționale și taberele pe profile nu numai că au răsplătit succesele copiilor și cadrelor didactice care-i ajută, dar au stimulat în rîndul unui număr tot mai mare de pionieri dorința de a crea pe plan literar-artistic, de a *gîndi și realiza unele invenții* și chiar de a iniția un început de cercetare științifică.

Ca în orice muncă, care angajează forțe complexe și cuprinde aspecte subtile psihopedagogice, se strecoară fără îndoială unele neajunsuri și neîmpliniri care, în unele cazuri, reduc eficiența activităților pionierești creatoare și calitatea rezultatelor. Laboratoarele de formare a spiritului creator le reprezintă diversele cercuri pionierești pe domenii de activitate, menite nu numai să depisteze pe copiii cu înclinații dintr-o școală sau localitate, dar să le creeze prin activitatea lor și prin legătura strînsă cu ceilalți factori educaționali (școala, familia, întreprinderea) un climat cît mai favorabil dezvoltării aptitudinilor lor creativ-inventive.

Cu toate rezultatele bune pe care le cunoaștem, se constată încă în unele cazuri lacune și neîmpliniri: **a)** neconcordanță între dorința copiilor, posibilitățile locale și comanda socială; **b)** tematici monotone, stereotipe, lipsite de linia de perspectivă, de valorificarea *deprinderilor* și finalizarea rezultatelor; **c)** discontinuitatea activității și în multe cazuri lipsa de activizare și sprijin a fiecărui copil pe întreaga perioadă a activității; **d)** slaba legătură cu familia pe linia realizării unei convergențe de gîndire și acțiune pentru cunoașterea, înțelegerea, stimularea și sprijinirea concretă a pasiunii creatoare a elevilor; **e)** lipsa unor măsuri concrete inițiate în comun de către consiliile Organizației pionierilor, conducerile de școli și ceilalți factori pentru selecționarea, instruirea și perfecționarea conducătorilor de cercuri și asigurarea unei baze materiale strict necesare desfășurării activității unor cercuri în special tehnice și agro-zootehnice.

Analizînd rezultatele sondajului efectuat de curînd în legătură cu participarea elevilor la activitatea creatoare inițiată în timpul liber prin activitățile extrașcolare, observăm în unele locuri chiar reședințe de județ — din răspunsurile date de elevi — dorința de a-și pune în valoare aptitudinile, vizavi de care, deducem că există o slabă preocupare pentru organizarea unor cercuri, care să valorifice nu numai polivalența preocupărilor lor, dar și unele posibilități locale, cum ar fi un liceu de muzică, casa pionierilor și șoimilor patriei, întreprinderi industriale și agricole patronatoare de școli cu reale disponibilități tehnice pentru organizarea și dotarea unor cercuri care să răspundă și specificului economic al zonei.

S-a constatat că peste 90% din elevii cu rezultate foarte bune la învățătură din clasele VII—VIII, cînd încep să se contureze aptitudinile și orientarea profesională, nu participă la nici un fel de activitate de cerc

din școală și mai ales din casele pionierilor și șoimilor patriei. Aceștia sînt îndemnați de școală și mai ales de familie să-și umple întregul timp liber cu exerciții de matematică, fizică, chimie. Tot această categorie declară, în majoritate, că nu au realizat nici un obiect tehnico-utilitar în afara lucrărilor obligatorii din atelier. Aceste constatări ne atrag atenția că nu stimulăm și nu valorificăm, în spiritul cerinței sociale prezente, inteligența și creativitatea acestor copii, mai ales în formarea deprinderilor de muncă productivă.

Referindu-ne la pionierii care participă la activitățile tehnice din casele pionierilor și șoimilor patriei, se constată că în majoritatea lor sînt fii de muncitori dornici de a-și manifesta inventivitatea și originalitatea.

Tot datele sondajului ne confirmă din nou că, în domeniul creativității literar-artistice, cotele sînt mult mai înalte, preocupările mai intense și rezultatele mai concludente. Este drept că la această vîrstă capacitatea de creație cultural-artistică, care nu se sprijină, ca cea tehnico-științifică, pe o sumă de noțiuni ample și exacte, ci mai ales pe talent și imaginație, trebuie să ne determine să acordăm și creativității tehnico-științifice un cîmp de manifestare mai spontană, mai vie, o gamă de stimulente mai largă și mai eficientă.

Se face adeseori greșeala de tact pedagogic de a dirija laudele, premiile, stimulările de tot felul numai către domeniul cultural-artistic. Poeții, soliștii de muzică folk, autorii de picturi naive sînt răsfățați, popularizați, sînt prezentați ca „excepții". Foarte rar detașamentele, unitățile de pionieri popularizează prin toate formele de propagandă audio-vizuală, prin activități demonstrative în fața publicului activitatea și rezultatele unor pionieri cu preocupări tehnico-aplicative.

Observațiile directe, confirmate și de unele date ale sondajului și anchetei noastre, au scos în relief și unele lipsuri ale familiei pe linia considerării și valorificării activităților creatoare din cercurile pionierești și chiar din alte activități inițiate de detașamentele și unitățile de pionieri. Dacă unii pionieri au confirmat și exemplificat concursul familiilor pentru cultivarea pasiunii, cei mai mulți însă din categoria intelectualilor arată că familia le ocupă tot timpul liber numai pentru aprofundarea cunoștințelor de matematică, fizică, chimie etc., în vederea obținerii unor performanțe școlare cît mai înalte.

Din datele prezentate de unii pionieri ai căror părinți lucrează în domenii direct productive, pionieri cu rezultate pozitive la cercurile și activitățile tehnico-productive inițiate de organizația de pionieri, reiese că mai sînt familii care rămîn indiferente față de pasiunile și preocupările copiilor lor și nu fac eforturi materiale în această direcție. În fața unor asemenea aspecte atît școala, cît și organizația de pionieri n-au reușit să stabilească o comunicare permanentă cu familia pe linia cunoașterii naturii și valorii educative-formative a preocupărilor copiilor lor în timpul liber. Mulți părinți dintre aceștia și-ar fi schimbat poate atitudinea față de unele preocupări, aparent minore, ale fiilor lor.

Mulți copii își manifestă dorința de a fi inventatori, ceea ce au și declarat. Cum se explică atunci că mulți dintre ei, cu toată dorința manifestată, n-au realizat nici măcar un obiect? Răspunsul care ar scoate în relief cauzele l-am descoperit într-un alt punct al chestionarului, acolo unde copiii erau solicitați să precizeze activitățile detașamentelor, unităților sau cercurilor care i-au ajutat și stimulat în materializarea acestei aspirații. Majoritatea fișelor au rămas albe la acest punct, dovadă concludentă atît a lipsei de inițiativă, cît și de continuitate a activității organizației de pionieri, întrucît la o altă întrebare a chestionarului mulți pionieri, respectiv 252 din totul de 300, regretau autodizolvarea unor cercuri cu un început promițător, a unor activități cum ar fi excursiile științifice, microexpedițiile și călătoriile imaginare, almanahurile, magazinele și medalioanele științifice și a altor admirabile prilejuri de dezvoltare și stimulare a imaginației, inventivității și spiritului creator al copiilor.

Sîntem convinși că aceste aspecte, sesizate doar în trei județe ale țării, pot fi întîlnite mai mult sau mai puțin și în alte localități ale țării, ele avînd de cele mai multe ori aceeași sursă și aceeași geneză: insuficienta preocupare de a valorifica timpul liber în favoarea cultivării pasiunilor și intereselor pe care oricare copil le are într-o direcție sau alta. O asemenea situație este rezultatul creditului insuficient acordat încă de multe cadre didactice ocupării timpului liber al copiilor în afară de învățarea lecțiilor. Se întîlnesc și cadre didactice care apreciază în mod eronat că elevii, absorbiți de multitudinea activităților din școală și de volumul de cunoștințe ce trebuie asimilat, prin studiul individual, nu mai au timp și pentru cultivarea pasiunilor lor creatoare. Lucrul este profund inexact, deoarece „criza" timpului apare ca fiind o exagerare pedagogică a grijii de a nu supraîncărca pe elevi și, de ce n-am spune sincer, a suprasolicita și pe profesor. Uneori, supraîncărcarea „incriminată" este în realitate o autoîncărcare atît a cadrelor didactice, cît și a organizației de copii, care nu înțeleg că ele nu trebuie să inițieze un număr cît mai mare de activități pentru ca să acopere tot timpul liber, ci dimpotrivă, ele sînt chemate să propună, să ofere sugestii, să-i învețe cum să-și organizeze unele preocupări de timp liber și, în același timp, să inițieze o gamă cît mai variată de acțiuni care să valorifice cunoștințele, deprinderile dobîndite de elevi, în funcție de predilecție și pasiuni, pe spațiul de timp ce le rămîne la dispoziție după ce și-au realizat obligațiile școlare și îndatoririle social-obștești.

Metodologia examinării, aprecierii şi promovării elevilor la pregătirea tehnico-practică

Dr. ing. MIRCEA VLĂDUŢ
Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU

FUNCŢIA PRODUCTIVĂ A ÎNVĂŢĂMÎNTULUI pune în faţa cercetării ştiinţifice şi a practicii şcolare probleme deosebite cu privire la evaluarea procesului instructiv-educativ. Se impune, în primul rînd o nouă viziune cu privire la eficienţa acestuia: **nu numai înregistrarea cantităţii de informaţii reprodusă fidel cu prilejul examenelor şi pe baza acesteia trecerea dintr-o clasă în alta, ci şi însuşirea** unor deprinderi temeinice de muncă, **a unor abilităţi** de organizare a muncii, în vederea integrării imediate în producţie a absolventului, cu bune rezultate.

În cadrul procesului de pregătire tehnico-practică examinarea, aprecierea şi promovarea elevilor ridică unele probleme de ordin metodic şi metodologic. Pentru acest domeniu de pregătire examinarea trebuie să *materializeze continuitatea sau dificultăţile* în formarea deprinderilor de muncă, iar aprecierea cu note de la 10 la 1, progresul *cît mai obiectiv* în pregătirea şi consolidarea deprinderilor respective la nivelul cerinţelor practicării unei profesii. În general, se porneşte de la faptul că şcoala are sarcina ca din fiecare elev să realizeze un om util societăţii, iar de la fiecare se poate obţine infinit mai mult decît poate indica aprecierea prin note de la 10 la 1.

Nu ne propunem a trata în acest studiu exhaustiv toate principiile care stau la baza metodelor de evaluare, ci numai prezentarea unei modalităţi şi a unor soluţii adoptate mai frecvent în practica şcolară, pe care le credem utile să contribuie la perfecţionarea tehnicilor actuale de examinare, apreciere şi notare a elevilor la pregătirea tehnico-practică. În acest context subliniem cîteva criterii care pot sta la baza examinării şi aprecierii, precum şi principalele forme de verificare şi notare a cunoştinţelor teoretice şi practice utilizate în practica şcolară.

1. CRITERII DE EXAMINARE ŞI APRECIERE

Absenţa unor criterii unitare de examinare şi apreciere, care să garanteze obiectivitatea şi omogenitatea sistemului de stabilire a randamentului şcolar real pentru toate domeniile de pregătire a elevilor, face posibilă adoptarea pentru domeniul de pregătire tehnico-practică a acelor criterii care *nu au în prim plan a sancţiona o lacună din pregătirea elevilor, ci a releva anumiţi parametri*, şi anume: capacitatea de a reţine, de a avea iniţiativă, de a cerceta şi investiga, de a colabora, de a se adapta etc. — specifici acestui domeniu de formare şi pregătire a elevilor pentru acest compartiment al educaţiei.

Dacă analizăm structura didactică a activităţilor desfăşurate în cadrul lecţiilor sau şedinţelor de pregătire tehnico-practică, constatăm că verificarea rezultatelor obţinute urmăreşte a cunoaşte, în principal, achiziţiile cognitive şi psiho-motorii. În condiţiile pregătirii tehnico-practice verificarea acestor achiziţii vizează în ansamblu *formarea de complexe de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi* care constau din: cunoaşterea normelor de protecţia muncii, a principiilor ştiinţifice şi tehnice însuşite la disciplinele de specialitate şi la cele fundamentale, care stau la baza diferitelor procese, operaţii, a funcţionării unor mecanisme şi maşini etc.; *capacitatea de a aplica în practică aceste cunoştinţe; modul de efectuare a operaţiilor şi nivelul de formare a deprinderilor*, de transfer al acestora în învăţarea unor noi operaţii de muncă ş.a.m.d. La aceste criterii adăugăm o serie de aspecte subsidiare care privesc: activi-

Model A_1

ȘCOALA _____

CLASA _____

GRUPA _____

LUCRAREA: Confecționarea unei agățători pentru ramă.

PERIOADA: _____

FIȘĂ DE APRECIERE ANALITICĂ PE OPERAȚII

Nr. crt.	Ordinea executării lucrării	Punctaj acordat	Număr control al elevilor																	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	Îndreptarea tablei	10																				
2	Transpunerea măsurilor și executarea desenului pe tablă	30																				
3	Tălerea tablei cu foarfecele și netezirea marginilor	30																				
4	Executarea cu dornul a găurilor pentru agățat și fixat agățătoarea.	20																				
5	Finisarea cu pila a produsului și lăcuirea acestuia	10																				
	Total punctaj	100																				

tatea din cadrul tuturor orelor, ținuta în timpul răspunsului și întreținerea locului de muncă, emotivitatea și inițiativa, perseverența, sănătatea, situația familiară ș.a.

O analiză atentă a acestor criterii ne arată că unele din ele vizează cunoștințe teoretice și în consecință formele de verificare a lor pot fi comune cu cele utilizate la celelalte discipline de învățămînt, iar altele comportă forme speciale de verificare și apreciere a randamentului activității elevilor desfășurat în vederea formării deprinderilor de muncă.

2. FORME DE VERIFICARE ȘI NOTARE A PREGĂTIRII TEHNICO-PRACTICE

Varietatea sistemelor de verificare și notare este mare în raport cu scara de valori care poate fi utilizată. După cum se știe verificarea și notarea elevilor în activitatea școlară se concretizează, în final, cu note. Aplicarea acestui sistem, fără a ține seama de respectarea unor norme și criterii de verificare conduce la aprecieri aproximative mai ales în jurul notei de promovare. Este cunoscut faptul că unii examinatori mai exigenți, cuprind „aproximarea" între 40% și 50% din volumul cunoștințelor, dar sînt și examinatori care încadrează, în această grupă, pe cei care posedă numai 40% din cunoștințe, fenomen care determină o denivelare a întregii scări de apreciere. Întrucît la pregătirea tehnico-practică se verifică complexe de cu-

Echivalențe de transformare a punctajelor în note:
100 — 95 = 10
95 — 90 = 9
90 — 80 = 8
80 — 70 = 7
70 — 60 = 6
60 — 50 = 5

LUCRĂRI PRACTICE

1. Confecționarea *agățătorii* pentru cuierul metalic
2. Confecționarea și găurirea *plăcuței* pentru cuier.
3. Executarea *piuliței* de la suporții pentru laboratorul de chimie.

Pe baza punctajului se stabilește nota finală.

noștințe, priceperi și deprinderi formate, „aproximarea" are consecințe mai mari. De aceea scara aprecierilor folosită trebuie să îndeplinească un *rol de pronosticare a înclinațiilor, de cîntărire și apreciere a progresului, de diagnosticare a unor eventuale deficiențe în organizarea și desfășurarea procesului de predare-învățare.*

Un sistem de apreciere utilizat în practica școlară îl constituie *notarea analitică*, pe baza căreia elevul primește un punctaj pentru: modul de organizare a locului de muncă, folosirea documentației tehnice, executarea operației (precizia și calitatea execuției) în cazul pregătirii practice, sau pentru raționament și spirit logic; aptitudini de a utiliza cunoștințele și a efectua observații, claritatea expunerii și a altor criterii la aprecierea pregătirii tehnice și tehnologice. (v. *Model* A_1).

Un alt sistem îl constituie așa-zisa *notare articulată*, la care pe lîngă notarea ritmică se acordă o notare separată pentru executarea unei lucrări parțiale sau finite aleasă din timp de elev. În practica școlară se mai utilizează și *notarea constructivă*, care constă în însumarea notării la clasă cu aprecierea și notarea lucrărilor de laborator desfășurate de elevi. Adică, pe lîngă notarea calitativă, se adaugă și notarea cantitativă prin care se răsplătește munca celor ce își aleg cu regularitate sarcinile mai complexe și mai grele de muncă și în număr mai mare.

În ceea ce privește metodele de *verificare a cunoștințelor teoretice și practice*, de regulă se utilizează: chestionarea orală, proba scrisă, lucrarea practică și proba practică.

Chestionarea orală se realizează de regulă pe baza examinării asupra temei respective prin expunerea liberă de către elev, ajutat prin întrebări sau numai pe bază de întrebări care pot fi: prestabilite, spontane, asociate, conversație liberă. Întrebările formulate trebuie să fie cît mai clare, precise, să solicite un răspuns cît mai exact, să evite răspunsuri echivoce și să vizeze nu numai cantitatea cunoștințelor, dar și calitatea acestora.

Proba scrisă are avantajul că dă posibilitatea de a verifica întreaga clasă. Se recomandă ca aceste lucrări să se efectueze pe bază unor întrebări pregătite din timp. Asemenea lucrări pot fi administrate la anumite intervale, după studierea mai multor teme și capitole; ele vizează verificarea întregii materii. Pe baza operaționalizării conținutului, adică prin stabilirea unor bareme de cunoștințe, priceperi, deprinderi etc. se construiesc: întrebări cu răspuns liber, întrebări cu alegerea răspunsului cunoscut din mai multe răspunsuri date, întrebări la care se cere completarea unor definiții, reguli etc. Proba este menită să permită sesizarea unor erori; solicită enunțarea unor principii ce se aplică în domeniul științelor fundamentale; sesizarea unor greșeli de formulare a unor enunțuri; solicită întocmirea de schițe și reprezentarea grafică, emiterea unor principii pe care se bazează funcționarea unui mecanism sau mașini ș.a.

O asemenea lucrare se apropie mult de *testul pedagogic de cunoștințe*, dar ea nu este un test autentic. Testul propriu-zis are un sens mai larg, de probă standardizată în ceea ce privește administrarea, interpretarea, cotarea etc. Testul trebuie să îndeplinească anumite condiții cum sînt: validitate, fidelitate și cerința de a fi fost etalonat pe un număr reprezentativ de subiecți. Proba scrisă la care ne referim nu îndeplinește toate aceste condiții. Ea are însă calitatea de a diferenția subiectul, de a scoate în evidență cunoștințele, priceperile și deprinderile dobîndite de elevi.

La întocmirea unei asemenea probe se pornește de la stabilirea obiectivelor operaționale și a modalităților de realizare a acestora, care se instituie ca instrument de lucru pentru profesor. Pentru elev se stabilesc sarcini de lucru și convertirea acestora în norme de apreciere. La stabilirea punctajului de apreciere se are în vedere, în principal, importanța și numărul noțiunilor formulate, dacă rezolvarea sarcinii respective solicită gîndirea, dă posibilitatea verificării aplicării temei în practică ș.a. (v. *Model* A_2).

Model A_2

EXEMPLU DE LUCRARE TRIMESTRIALĂ DE CONTROL

Obiectivul: Pregătirea tehnico-practică

Pe foaia de hîrtie alăturată scrieți-vă numele și prenumele, clasa și data.

Citiți cu atenție întrebările de mai jos, notați numărul lor de ordine pe foaia alăturată și formulați răspunsul pe care-l considerați că este cel mai potrivit.

Scrieți cît mai îngrijit și mai curat cu putință.

1. În ce operație tehnologică utilizăm acul de trasat (trăgătorul)?
2. Dar punctatorul?
3. La ce se folosește dalta?
4. Dar foarfecele cu pirghie?
5. Ce este tarodul și la ce-l folosim?
6. Dar filiera?
7. Cum trebuie așezate corect sculele pe bancul de lucru?
8. Arătați care sînt proprietățile mecanice ale metalelor și aliajelor.
9. Enumerați proprietățile tehnologice ale metalelor și aliajelor.
10. Ce este coroziunea?
11. Cum poate fi protejată suprafața metalelor împotriva coroziunii?
12. Care sînt proprietățile componente ale șublerului?
13. Care sînt părțile din care este alcătuit fierăstrăul manual de tăiat metale?
14. Cum se așază pînza la fierăstrăul manual, cu dinții înainte sau cu ei înapoi?
15. Care sînt părțile burghiului spiral (elicoidal)?
16. Menționați mașinile de găurit pe care le cunoașteți.
17. Care sînt părțile componente ale mașinii de găurit montată pe banc?
18. Care sînt părțile mașinii portative de găurit acționată manual?
19. Care sînt fazele de execuție ale găuririi plăcuței pentru cuier?
20. Enumerați fazele procesului tehnologic de filetare a unui șurub.

Lucrarea practică comportă diferite acțiuni concretizate în efectuarea corectă a unor lucrări ca, de exemplu: efectuarea concretă a unei măsurători, utilizarea și punerea în funcție a unei mașini-unelte, executarea unei operații sau a unor complexe de operații etc. Lucrarea practică se desfășoară sub directa îndrumare a maistrului-instructor. Dacă se urmărește desfășurarea unei operații sau a unui grup de operații, se are în vedere modul de efectuare a lucrărilor respective, ușurința de execuție, corectitudinea utilizării SDV-urilor, respectarea normelor de protecție și securitate a muncii, viteza, ritmul și calitatea execuției, calitatea și cantitatea produselor (reperelor) realizate în norma de timp stabilită. Fiecare din aspectele urmărite primește un punctaj pe baza

căruia se calculează nota finală. În practica școlară se utilizează, în cadrul aprecierii lucrărilor practice ale elevilor și sistemul de *apreciere pedagogică și psihologică*. Pentru aceasta se stabilesc unele criterii de apreciere pe niveluri de pregătire. Așa, de exemplu, la *aprecierea pedagogică* se pot stabili cinci nivele de apreciere, anume: 1. elevul dovedește multă răbdare și execută cu multă exactitate lucrările; nivelul 2 — elevul dă dovadă de răbdare și execută corect; nivelul 3 — elevul manifestă o răbdare obișnuită și execută cu mici greșeli; nivelul 4 — elevul nu are răbdare suficientă, iar execuțiile sînt slabe; nivelul 5 — elevul nu are răbdare și nici interes.

Pentru *aprecierea psihologică* se stabilesc trei nivele: *1* — elevul este foarte perseverent, *2* — elevul este perseverent, *3* — elevul este puțin perseverent. Acest sistem de apreciere se bazează tot pe punctaje, dar el presupune efectuarea unor permanente observații privind cunoașterea elevului și a posibilităților acestuia.

Proba practică administrată la sfîrșitul unei perioade mai îndelungate constă în realizarea unor repere, piese, subansamble, produse finite cu valoare practică. Angajarea elevilor la rezolvarea unor asemenea probe poate fi făcută în timp, pe o perioadă mai îndelungată, prestabilită. În vederea rezolvării probei practice elevul primește întreaga documentație tehnică, precum și indicații suplimentare de informare și documentare.

În aprecierea probei practice se are în vedere, în principal, *modul de alegere a materialelor, planificarea* fazelor și operațiilor de muncă, *utilizarea SDV-urilor, timpul de execuție, exactitatea execuției, calitatea* produsului finit. Fiecare din aspectele menționate vor avea o anumită pondere în notare, pondere stabilită în funcție de importanța sa în realizarea produsului respectiv.

În multe situații, cu ajutorul probei practice se urmăresc nu numai rezultatul global, ci și fazele intermediare, deci nu numai aspectul final al obiectului realizat, ci și caracteristicile activității depuse: viteza, precizia, efortul etc.

În acest caz aprecierile se consemnează într-o fișă de notare a probei practice care ar putea cuprinde:

Model A_3

Nr. crt.	Numele și prenumele	Denumirea operației și nota acordată															Media generală
		1			2			3			4			5			
		Copierea modelului			Decuparea			Asamblarea			Șlefuirea			Aspect general			
		Ef.	P.	V.	Ef.	P.	V.	Ef.	P.	V.	Ef.	P.	V.	C.	R.	E.	

în care: *Ef* = efortul depus de elev, ce se notează cu: maxim, mediu sau minim.

NOTĂ: Pentru a include și indicatorul „efort" în media notelor se stabilesc relații:
efort maxim = nota 6
efort mediu = nota 8
efort minim = nota 10

P = precizia (se acordă note)
V = viteza de execuție (se acordă note)
C = încadrare în timp (se acordă note)
R = trăinicia obiectului realizat (se acordă note)
E = aspectul estetic (se acordă note)

La aprecierea rezultatelor se recomandă angajarea elevilor în acțiunea de autoevaluare prin notarea lucrării cu concursul întregii grupe de elevi. Rezultatele obținute de elevi cu prilejul folosirii diferitelor forme de verificare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor se consemnează în cataloagele școlare. În situația aprecierii permanente a elevilor, pentru a putea urmări mai bine consemnarea rezultatelor la toate aspectele urmărite, se recomandă folosirea unor coduri de culori. Astfel, o culoare va reprezenta nota cunoștințelor teoretice, alta — citirea desenului tehnic, alta — corectitudinea răspunsului sau execuția operației ș.a.m.d. La sfîrșitul trimestrului se analizează jetoanele colorate din posesia elevilor și se calculează nota medie care se trece în catalog.

BIBLIOGRAFIE

1. Jinga, Ioan, *Evaluarea rezultatelor activității instructiv-educative din școală*, în „Revista de pedagogie" nr. 4, București, 1978
2. Giurgea, Maria, *Inovație și creativitate în tehnologia didactică*, în „Revista de pedagogie" nr. 5, București, 1978.
3. Radu, Ion T. *De la evaluarea rezultatelor școlare la perfecționarea activității metodice*, în „Învățămîntul liceal și tehnic profesional", București, nr. 10, 1978.
4. Dăscălescu, Romeo, *Relația dintre pregătirea de specialitate și pregătirea generală în învățămîntul liceal profilat*, în: „Revista de pedagogie", nr. 1, București, 1978.
5. Dragu, Ion, *Un atestat pentru integrarea tinerilor în producție*, în „Revista de pedagogie" nr. 5, 1978.
6. Ozunu, Dumitru. *Utilizarea testelor pedagogice în evaluarea randamentului elevilor în cadrul activităților tehnico-productive*, în: „Revista de pedagogie", nr. 2, București, 1978.
7. Novac, Andrei, *Proiectarea unui sistem de evaluare a eficienței pregătirii tehnologice*, în: „Revista de pedagogie", nr. 4, 1980.

Liceele agroindustriale și pregătirea profesională a elevilor

Dr. ROMEO DĂSCĂLESCU

1. AGRICULTURA reprezintă un domeniu profesional cu largi posibilități de împlinire a personalității tinerilor. Cele șapte grupe de ocupații specifice[1] — agricultor, pomicultor, viticultor, muncitor zootehnist, mecanic agricol, recoltator de stuf, alte ocupații totalizează 34 de meserii, unele cu un conținut științific relevant și cu tehnologii de producție dintre cele mai moderne.

Diversitatea tehnologiilor de producție și a locurilor de muncă — permanente sau sezoniere — recomandă agricultura ca pe un sistem de ocupații accesibile femeilor, în mod deosebit prin 15 meserii din cele trei mari ramuri ale producției: agricultură, zootehnie și mecanizarea agriculturii[2]. Sînt menționate meseriile: crescător de animale, agent veterinar, agricultor (pentru cultura mare), legumicultor, floricultor, mecanic agricol ș.a.

Necesarul de cadre calificate pentru agricultură este asigurat prin rețeaua învățămîntului agroindustrial, a cărui pondere în subsistemul de învățămînt liceal este de peste 15%, cu o cuprindere a promovaților clasei a VIII-a în clasa a IX-a, în medie, de peste 11%. Se adaugă învățămîntul superior de profil pentru pregătirea specialiștilor de înaltă calificare.

Învățămîntul agrozootehnic de masă cuprinde și integrează într-un sistem complex de pregătire și perfecționare în mod practic întreaga țărănime, într-un efort național de ridicare a muncii din agricultură la nivelul celei industriale.

Pregătirea de cultură generală, fundamentală, de specialitate și practică pe care o dobîndesc elevii în liceele agroindustriale fac din acestea unități de învățămînt competitive cu orice alt tip de liceu.

Raportîndu-ne la aspecte cantitative, tabelul care urmează este, consider, convingător pentru a putea fi invocat în acțiunile de orientare școlară și profesională, atunci cînd ne referim la echivalențe de pregătire în diferitele tipuri de licee (exemplific cu cele menționate în tabel).

Nr. crt.	Disciplina	Total ore anual		
		agro-industrial	mecanică	matematică-fizică
1	Limba și literatura română	359	359	359
2	Matematică	461	559	686
3	Fizică	359	408	408
4	Chimie	306	306	306
5	Biologie	253	102	102

2. Prevederile Legii educației și învățămîntului și conținutul unitar al programelor școlare pentru disciplinele de concurs constituie premisele șanselor de reușită a elevilor și absolvenților liceelor agroindustriale în orice competiție școlară.

Șansele se valorifică, bineînțeles, indiferent de tipul liceului de apartenență, în raport cu nivelul de pregătire al candidaților respectivi. Absolvenții liceelor agroindustriale încadrați în producția agricolă își demonstrează în muncă nivelul de pregătire, competența profesională, în timp ce în învățămîntul superior agronomic sau de alte profiluri sînt competitivi cu colegii lor absolvenți ai altor licee.

Pregătirea multilaterală, de bună calitate, a elevilor liceelor agroindustriale a avut multe prilejuri de afirmare (olimpiade școlare, concursuri pe meserii etc.), printre acestea numărîndu-se și „Tabăra republicană a elevilor cercetători" de la Timișoara (26 aug. — 4 septembrie 1981) organizată ca „Sesiune națională de referate și comunicări științifice ale elevilor" în cadrul Festivalului național „Cîntarea României". Cei 21 reprezentanți a 25 de licee agroindustriale au prezentat comunicări la 8 din cele 12 secții organizate, cu o varietate teoretică demnă de subliniat. Astfel au fost prezentate temele*: Optimizarea rațiilor furajere la animale cu ajutorul programării liniare (Dragomirești Vale), Somnul normal și patologic (Odobești), Sisteme cu ultrasunete (Ciumbrud), Dispo-

[1] Comisia centrală pentru recensămîntul populației și al locuințelor, „Nomenclatorul sistematic și alfabetic al ocupațiilor", 1977, p. 64. Nomenclatorul definește ocupația „activitatea socială, utilă, depusă de o persoană, într-una din ramurile economiei naționale care este aducătoare de venituri și constituie sursa principală de existență pentru acea persoană", cu precizarea că „în conformitate cu legislația economică și practicile existente, ocupația muncitorilor corespunde de regulă cu meseria pe care o practică" (p. 3).

[2] Nomenclatorul meseriilor, specialităților și funcțiilor în care pot fi încadrate femei, 1980, p. 29.

* În paranteză am menționat localitatea în care funcționează Liceul agroindustrial al cărei reprezentant a participat cu comunicare.

zitiv electronic pentru măsurarea puterii motorului și a rezistenței la frecare a motorului (Ilia), Determinarea însușirii chimice a solului (Timișoara), Influența diferitelor doze de azot și fosfor asupra producției de grîu pe vestisolul din Scornicești (Scornicești). Contribuții la cunoașterea rezervei de semințe de buruieni din sol (Botoșani), Ficțiune și realitate în opera lui Mateiu Caragiale (Hațeg), Emploi des pronoms adverbiaux „en", „et", „y"; exercises structuraux (Podul Iloaiei) ș.a.

3. Revoluția din agricultură, din punctul de vedere al orientării școlare și profesionale, trebuie să producă și o schimbare de mentalitate, atît a celor din interiorul domeniului profesional, cît și a celor din afara lui, pentru a revalorifica social și, mai ales, în conștiința tineretului, satul prezentat în dinamica devenirii lui socialiste. Față de munca în mediul rural se constată o oarecare rezervă din partea tinerilor, chiar în cazul în care prestigiul liceelor agroindustriale s-a impus cu autoritate.

4. În sprijinul orientării promoților clasei a VIII-a spre liceele agroindustriale, în condiții de opțiune inițială, nu prin „redistribuire" pe locuri rămase neocupate și mai ales *pentru a determina absolvenții liceului agroindustrial care nu continuă studiile la învățămînt de zi să rămînă în agricultură*, sugerez următoarele măsuri (lista rămîne însă deschisă!);

a) cunoașterea de către tineri a satului în tot ce acesta are mai relevant ca istorie, cultură, viață economică, relații interumane, devenire socialistă, prin studierea tradițiilor locale, a folclorului și caracteristicilor culturale locale, oameni de seamă ai satului cu realizările lor, eroi ai clasei muncitoare etc.;

b) aprofundarea în gimnaziu și liceu a științelor biologice, demonstrarea caracterului lor aplicativ în agricultură și zootehnie, popularizarea problematicii cercetării științifice în domeniul geneticii, al ameliorării plantelor și raselor de animale, pentru creșterea interesului elevilor pînă la dezvoltarea dorinței de a se profesionaliza în ocupații din agricultură;

c) ridicarea practicii în agricultură la nivelul unui argument pentru atragerea elevilor spre acest domeniu de activitate productivă;

d) o mai strînsă legătură între unitățile de învățămînt și cele economice — de stat și cooperatiste — din agricultură, cu institute de cercetare de profil, cu condiția ca acestea să poată demonstra prin nivelul de organizare, realizări în producție și stilul relațiilor interumane, complexitatea, frumusețea și conținutul intelectual-științific al muncii din agricultură, semnificațiile ei patriotice.

6. Pregătirea tineretului pentru a „descoperi afectiv" satul trebuie extinsă și asupra învățămîntului pedagogic, sanitar, economic, ai cărui absolvenți vor activa și în mediul rural.

Satul poate și trebuie să fie conștientizat și prin fondul lui uman, despre care nu se poate afirma că „nu ar avea aceeași înzestrare aptitudinală ca și populația urbană. Ea trebuie să poată furniza în cote corespunzătoare, profesioniști pentru toate locurile de muncă și creație ale economiei și culturii naționale, alături de mediul urban"[3].

Sub semnul inițierii și fixării forței de muncă din agricultură, orientarea elevilor spre liceele agroindustriale constituie o acțiune socială prioritară.

---

[3] Dumitru Muster și Ionel Popescu, *Orientarea profesională în școala generală din mediul rural*, în „Opinii școlare și pregătirea pentru muncă" (coord. A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade), E.D.P., București, 1976, p. 87.

Probleme metodice ale instruirii în învățămîntul profesional agroindustrial seral

Dr. ing. prof. N. CERCHEZ

Institutionalizarea învățămîntului profesional agroindustrial seral izvorăște dintr-o necesitate stringentă a dezvoltării social-economice a țării noastre. Se știe că agricultura, la noi și în alte părți ale lumii, este sectorul economic cel mai deficitar în calificarea muncitorului. În același timp, în acest sector sînt necesare mari disponibilități de creativitate tehnică, pentru că agricultura este sectorul cu cea mai mare dispersare a forțelor de producție, cu cea mai strînsă corelație față de factorii naturali, cu cea mai largă gamă de mașini ce se cer puse în funcție de una și aceeași persoană, iar producția —

atît de aşteptată şi preţuită de toţi — este o rezultantă a unei intime şi complexe interacţiuni de factori naturali — între care planta şi animalul, sursele de bunuri, ocupă primul loc — şi social economici.

Sistemul învăţămîntului profesional agroindustrial seral este menit să contribuie într-o măsură hotărîtoare la înlăturarea urmărilor, ce se răsfrîng asupra agriculturii datorate neajunsurilor determinate de slaba calificare a forţei de muncă şi anume a aceleia care produce nemijlocit bunurile materiale — muncitorul agricol.

Este necesar ca directorii de şcoli şi cadrele implicate în realizarea învăţămîntului profesional agricol seral să înţeleagă clar rolul formei de învăţămînt nou instituite. Trebuie combătută tendinţa unora care încearcă să înghesuie procesul instructiv-educativ profesional agroindustrial seral între patru pereţi ai unei clase de şcoală generală, în care să se povestească lucrătorilor agricoli un rezumat de probleme mai mult sau mai puţin savante, în afara necesarului lor de calificare, rupte de practica muncii în unitatea dată. De asemenea trebuie combătută cu fermitate tendinţa manifestată uneori de a transforma şi această şcoală într-o fabrică de certificate în care îşi găsesc loc unii care ocupă funcţii în cu totul alte sectoare — ca frizeri, croitori, ospătari, funcţionari în diferite unităţi neagricole etc. şi cărora — zic ei — le-ar prinde bine chiar şi un certificat de absolvire a unei şcoli profesionale agroindustriale. Trebuie să fie cuprinşi în această formă de învăţămînt exclusiv cei ce lucrează nemijlocit în producţia agricolă, cărora le este necesară calificarea reală şi nu atestate de calificare. Instruirea acestor elevi-adulţi trebuie să depăşească cadrul unei clase şi să se facă în mijlocul procesului de producţie, intim corelat de tehnologiile aplicate, de cele proiectate şi cele necesare a se proiecta şi a fi introduse în unitatea agricolă.

1. **Formele de pregătire** sînt acele caracteristice în general învăţămîntului: cursuri, pregătire practică şi examene finale. Planurile de învăţămînt şi programele analitice precizează clar volumul de timp şi conţinutul corespunzător calificării pentru o meserie ce poartă o denumire generică — „agricultor-mecanizator". Pericolul cel mai mare, real în unele unităţi de învăţămînt care funcţionează deja, constă în înţelegerea şcolărească a acestor documente organizatorice, în nerealizarea specificului instruirii cu adulţii, oameni care au caracteristici pedagogice cu totul aparte faţă de elevii claselor primare, gimnaziale sau de liceu. Nici cursurile, nici instruirea practică şi nici chiar examenele cu adulţii din agricultură nu trebuie încorsetate în schemele şcolăreşti, corespunzătoare pentru copiii de diferite vîrste, ci toate aceste forme trebuie să aibă în vedere, în primul rînd, factorii specifici de desfăşurare a procesului instructiv-educativ cu adulţii şi să răspundă cerinţelor ce decurg de aici.

2. **Factorii ce influenţează pregătirea elevilor-adulţi** din învăţămîntul profesional agroindustrial seral sînt numeroşi. Cîţiva se impun atenţiei în mod deosebit.

Repartizarea timpului zilei de lucru al elevului-adult este net diferită de aceea a elevului şcolar şi are un rol hotărîtor asupra succesului în pregătire. Este necesar să se aibă în vedere că elevul-adult trebuie să consume 10 ore pe zi pentru realizarea sarcinilor de producţie. Nimeni nu-l scuteşte de asemenea obligaţii şi nici nu ar fi bine să o facă: elevul-adult, spre deosebire de lucrătorul necalificat, trebuie să găsească soluţii în realizarea exemplară a tuturor sarcinilor, nu prin reducerea timpului de lucru, ci prin sporirea gradului de tehnicitate a producţiei. Apoi, o parte însemnată din timpul lui este necesară pentru activităţile gospodăreşti din familie, a căror ignorare nu poate în nici un fel sluji succesul în pregătire. Dacă se mai consideră timpul necesar pentru odihnă, în vederea refacerii forţelor, se poate observa că pentru elevul-adult din agricultură mai rămîn puţine ore destinate şcolii profesionale — 2—3, foarte rar 4 ore. Or, acestea pot acoperi abia volumul de ore planificat cursurilor, nu mai rămîn şi pentru o pregătire individuală în afara lor.

Diversitatea populaţiei sub raportul vîrstei este deosebit de mare faţă de populaţia şcolară. Într-o clasă de elevi-şcolari diferenţa de vîrstă este neînsemnată, pe cînd într-o clasă de elevi adulţi sînt cuprinşi oameni de la 17—18 ani pînă la 40 ani. În afara deosebirilor mari de ordin morfo-fiziologic, între asemenea elevi intervin diferenţe considerabile sub raportul potenţialului de experienţă — profesională, dar şi etic-cetăţenească, culturală etc.— şi a implicaţiilor sociale — necăsătoriţi, căsătoriţi cu copii, fără copii, cu bază materială a familiei bună sau mai slabă etc. Nu pot fi ignorate asemenea diferenţe fără să aibă urmări asupra pregătirii prin şcoala profesională.

Sinteza tuturor acestor influenţe este reflectată în m o t i v a ţ i a î n v ă ţ ă r i i extrem de variată de la o categorie la altă de elevi-adulţi. Pe primul loc în motivaţia elevilor-adulţi din agricultură se află i n t e r e s u l. Prezintă interes pentru el ceea ce se învaţă la şcoala profesională agroindustrială, serală, atunci o va frecventa şi va acorda atenţie sporită tuturor lecţiilor şi formelor de activitate; nu se va asigura o pregătire direct corelată de interesele omului, se vor întîmpina greutăţi în privinţa şcolarizării, a frecvenţei, a atenţiei acordate lecţiilor, instruirii practice etc. În cazul adulţilor interesul pentru pregătirea prin şcoala profesională agroindustrială nu trebuie înţeles ca o cauză socială generală, ci la dimensiunile mărginite ale existenţei umane, în cadrul căreia retribuţia ocupă, în cele mai dese cazuri, un loc

decisiv. Pregătirea prin şcoala profesională trebuie să asigure fiecărui lucrător capacitatea de a munci mai bine, de a produce mai mult în aceeaşi unitate de timp şi, în consecinţă, de a obţine o retribuţie mai bună. Acolo unde se va realiza o corelaţie pozitivă evidentă, recunoscută de toată lumea sătelor, între pregătire, productivitate şi retribuţie, acolo şcoala profesională agroindustrială îşi va îndeplini menirea şi va dăinui; unde nu se va întîmpla astfel, acolo şcoala va deveni falimentară, iar cadrele didactice răspunzătoare nu-şi vor mai găsi nici un rost în învăţămînt. Concluzia este ineluctabilă: succesul şcolii profesionale agroindustriale serale constituie proba de foc a calităţii cadrelor didactice, în primul rînd, dar şi a competenţei conducătorilor de astfel de unităţi de învăţămînt.

3. **Cerinţele** care se impun *pentru asigurarea succesului pregătirii profesionale agroindustriale serale* sînt variate şi ele privesc atît cursurile, cît şi instruirea practică şi, în egală măsură, examenele finale.

Cursurile trebuie să concorde cu planurile şi programele şcolare; dar tematica din programe trebuie să se axeze pe nevoile reale de calificare ale unităţii de producţie şi nu pe cursurile universitare sau manualele de liceu. Profilul este larg — „agricultor-mecanizator", dar această nu însemnează că trebuie pregătit un asemenea lucrător încît să fie bun pentru toate culturile agricole, pentru toate speciile de animale, pentru toate sistemele tehnologice de producţie din ţară. În timpul destinat, un asemenea scop ar fi o imposibilitate sau s-ar ajunge la o pregătire atît de superficială încît nu ar folosi la ceva. Ca urmare, din programele analitice, în limitele planurilor de învăţămînt, profesorul şi maistrul-instructor, sub directa îndrumare a conducerii şcolii, va stabili o planificare calendaristică a materiei care să aibă drept bază contextul real al unităţii de producţie în care lucrează toţi elevii-adulţi din clasă. În raport cu asemenea realităţi se vor dezvolta temele care privesc tehnologiile proiectate şi care trebuie să se aplice pentru cultura plantelor sau creşterea animalelor în unitatea dată. Pe fondul acestora este necesar să se avanseze ideile şi recomandările ce vizează noi tehnologii, care să asigure progresul unităţii. Asemenea elemente noi se cer analizate în contextul realităţilor date şi să fie asigurate toate condiţiile ca lucrătorul să găsească soluţii de aplicare a lor şi în ultima instanţă de ridicare a producţiei.

Prin urmare, clasele de elevi-adulţi pentru şcoala profesională agroindustrială se cer constituite pe ferme şi nu pe unităţi productive mari. În fiecare clasă trebuie să fie cuprinşi lucrătorii care, potrivit normelor legale întrunesc condiţiile de înscriere, şi care sînt solicitaţi la un număr limitat de tehnologii agricole de producţie. În acest sens, socotim nepotrivită, spre exemplu, o clasă constituită din lucrători din sectorul creşterii animalelor, în amestec cu cei din sectorul de cultură a plantelor; mergînd mai departe, este tot atît de nepotrivită structura unei clase care cuprinde elevi din sectorul creşterii animalelor ce aparţin la specii diferite, cunoscut fiind faptul că tehnologiile sînt total diferite în funcţie de specie, tot astfel cum sînt diferite la culturile de cîmp deschis de cele obţinute în cîmp acoperit, la cele horticole de cele din cultura mare etc.

Osatura cursurilor, scheletul de bază al lecţiilor trebuie să fie dat, în cadrul fiecărei etape a tehnologiei agricole, de executarea mecanizată a lucrărilor pe care le incumbă. Orice prezentare care neglijează sistemele mecanizate, ce sînt sau trebuie să fie implicate în realizarea lucrărilor agricole din unitate este complet contraindicată. Pornind de la cunoaşterea sistemului constructiv şi funcţional al mijloacelor mecanizate, se poate prezenta întregul flux tehnologic, începînd cu introducerea materiei prime (sămînţă, furaje etc.) şi încheind cu recoltarea produselor agricole, totul însă raportat, etapă cu etapă, la realităţile cu care lucrătorii, respectiv elevii-adulţi, se confruntă zilnic, sugerînd clar soluţiile concrete pentru depăşirea dificultăţilor, pentru sporirea productivităţii şi a producţiei în fiecare fermă. De aici rezultă că atît profesorul cît şi maistrul-instructor care asigură pregătirea elevilor trebuie să fie complet implicaţi în cunoaşterea realităţilor fermei, a condiţiilor de realizare a producţiei în unitatea în care lucrează elevii-adulţi. Fără o cunoaştere profundă a acestor condiţii, instruirea elevilor din şcoala profesională agroindustrială nu poate să-şi realizeze rolul ce i-a fost conferit.

Pentru a ridica instruirea la un asemenea nivel, cursurile la şcoala profesională agroindustrială trebuie să se realizeze în condiţii de producţie. Sînt necesare clase cu toate ustensilele specifice, dar acestea să fie organizate în fermă, nu în şcoala generală. Este normal, firesc, ca profesorul să meargă la locul de muncă al elevilor şi nu invers. Apoi, aici, în contextul producţiei, să se asigure şi instruirea. Nu este necesar să se facă abuz de laboratoare, de aparataj de laborator, de analize chimice, fizice sau biologice ultrafine, altele decît acele pe care le implică procesul real de producţie. Organizarea întreprinderilor nu trebuie examinată în termeni abstracţi, ci raportată exact la unitatea de producţie în care lucrează elevii-adulţi şi analizată în raport cu legislaţia cea mai actuală din fieacare fermă.

Lecţiile cu elevii-adulţi trebuie să fie de două ore, timp care se cere consumat parţial în clasă — unde se poate face cunoştinţă cu subiectul, scopul, importanţa şi elementele de structură a tehnologiei date — şi restul în unitatea de producţie, la locul unde se aplică tehnologia ce formează subiectul lecţiei. Aici se poate explica elevilor „in vivo" tot

ce privește procesul tehnologic, așa cum se desfășoară în raport cu proiectul adoptat și cum va trebui ameliorat în funcție de o tehnologie superioară. În acest sens, se cuvine precizat că repartizarea orelor în planul de învățămînt, în activități la cursuri și activități la instruirea practică, nu trebuie să devină un cadru rigid. Este recomandabil ca o parte din cursuri să se desfășoare în paralel cu instruirea practică, mai ales atunci cînd fluxul tehnologic reclamă urgență, pierderea momentului putînd duce la imposibilitatea repetării lui în decursul anului școlar. În cadrul orelor de cursuri trebuie să se asigure o instruire completă a elevilor-adulți, tot ce constituie obiectiv instructiv-educativ să fie realizat integral în cadrul celor două ore, să nu fie lăsat nimic pentru o asimilare ulterioară, bazată pe studiul individual ulterior. Elevii-adulți nu mai pot avea timpul necesar pentru suplimentarea pregătirii lor individuale.

Pentru realizarea unei asemenea sarcini este necesară promovarea unui învățămînt activ-participativ. Elevii trebuie să fie parteneri permanenți ai profesorului. Folosind experiența lor de producție, profesorul trebuie să creeze situații problematice pe care elevii să le rezolve, antrenîndu-i la studiul și realizarea proceselor tehnologice ce formează obiect al cunoașterii. Sursa de informare a elevului nu este manualul (dealtfel la această formă de învățămînt nici nu sînt necesare manualele, care ar impune ruperea școlii de realitățile unității de producție), ci realitatea tehnologică și profesorul. Îmbinarea activă a celor două căi de instruire, în care elevul să ocupe loc central, constituie arta didacticii practicate de fiecare dascăl. Ea nu poate fi cuprinsă în scheme, ci trebuie să se desfășoare ca un proces viu de asimilare de noi cunoștințe, priceperi și deprinderi privitoare la tehnologiile de producție cu care elevii-adulți se confruntă zilnic în munca lor.

Pregătirea practică agroindustrială, care în planul de învățămînt ocupă un volum mare de ore, *nu constituie un timp în afara procesului instructiv-educativ*. Există pericolul ca timpul destinat acestei forme de pregătire să fie considerat doar ca o simplă activitate de producție, în care elevul-adult participă la realizarea sarcinilor care-i revin, la fel ca oricare lucrător necalificat. O asemenea înțelegere este greșită. Pregătirea practică este activitate instructiv-educativă care trebuie să se realizeze nemijlocit la locul de muncă.

Pentru aceasta, în perioada de instruire practică, în raport cu specificul locului de muncă, fiecare elev-adult trebuie să aibă un *grafic concret de execuție a lucrărilor ce-i revin în răspundere la nivelul maxim al indicatorilor tarifari de calificare*. Realizînd lucrările la cotele de tehnicitate stabilite se înțelege că nivelul activității productive din fermă va crește. Este de netolerat ca o clasă de elevi-adulți de la școala profesională agroindustrială, în perioada de practică productivă, să nu determine o schimbare ameliorativă radicală în sectorul în care lucrează. Dealtfel baza docimologică de evaluare a pregătirii practice a fiecărui elev trebuie să fie dată de nivelul producției, realizată la cote superioare de tehnicitate față de perioada anterioară școlii. Fără asemenea progrese nu se poate socoti satisfăcută condiția promovării la pregătirea practică și, în consecință, ea trebuie repetată.

Graficul se cere întocmit de către șeful de fermă, sub a cărui conducere directă se desfășoară pregătirea practică, cu asistența de specialitate a profesorului și a maistrului-instructor. Oficializat prin semnătura celor trei factori și aprobat de directorul școlii, graficul devine obligatoriu pentru elevul-adult, el definindu-i îndatoririle și în planul activității instructiv-educative. Conlucrarea permanentă dintre școală și fermă nu poate fi limitată la alcătuirea graficului de sarcini, ci ea trebuie materializată în controlul permanent din partea cadrelor didactice asupra modului de execuție și, mai cu seamă, în evaluarea progresului tehnic realizat în unitate, la fiecare loc de muncă, la sfîrșitul perioadei de practică. Notarea progresului realizat la instruirea practică se face de către profesorul școlii, cu asistența șefului de fermă al unității, notele urmînd a fi trecute în catalogul oficial al clasei, la rubrica corespunzătoare, alături de notele la celelalte obiecte.

Șeful de fermă este interesat obiectiv să dozeze efortul personalului în sporirea gradului de tehnicitate a producției și pe această bază, a productivității muncii în unitate. Ca urmare el trebuie să creeze toate condițiile materiale pentru afirmarea capacităților înnoitoare ale lucrătorilor agricoli, elevi ai școlii profesionale, trebuie să manifeste cel mai înalt grad de exigență în ceea ce privește calitatea execuției și perfecționarea tehnologică. Este evident că, ferma fiind beneficiarul direct al calificării forței de muncă, toate neajunsurile, eventuale, care privesc pregătirea, se vor răsfrînge asupra producției unității. Pentru a evita asemenea situații, pregătirea practică a elevilor-adulți trebuie să se realizeze la cel mai înalt nivel tehnic. Asigurarea unei asemenea atitudini din partea factorilor responsabili din producție trebuie să fie preocuparea principală a personalului didactic și a conducerii școlii profesionale agroindustriale.

Examenul final trebuie să constituie momentul de evaluare cuprinzătoare și obiectivă a nivelului de calificare realizat de fiecare elev-adult. În acest sens baza examinării nu trebuie să fie dată de cine știe ce noțiuni de prin tratate și cursuri, ci indicatorii tarifari de calificare pentru meseria și categoria corespunzătoare. Acolo unde nu sînt încă ofici-

alizate indicatoare tarifare, se va raporta exigența la „fișa postului", față de care se va pretinde o execuție impecabilă.

Conținutul examenului trebuie să-l formeze executarea practică, cu mijloacele tehnice cele mai moderne din unitate, a unor lucrări agricole de un anumit grad de complexitate. Durata execuției poate fi de minimum o oră, dar poate ajunge la 4—5 ore. Se va aprecia, în primul rînd, nivelul productivității realizate, apoi calitatea producției, judecată sub toate aspectele, totul fiind raportat la cerințele indicatoarelor tarifare de calificare, al normativelor tehnice de muncă. Pe marginea lucrărilor executate se pot purta discuții, în cursul cărora elevul-adult să explice tehnici, metode sau chiar concepte cu care se operează în agricultură. Examenul de conducerea tractorului trebuie să se desfășoare concomitent cu execută rea lucrărilor agricole, pentru că nici o lucrare cît de cît complexă nu se poate realiza fără forța mecanică a tractorului. Nu interesează atît conducerea tractorului pe drumurile publice, ci prezintă importanță capacitatea elevului-adult de a lucra cu tractorul în agregat cu una sau mai multe mașini agricole, nu pe platforma de reglaj, ci în condiții reale de producție, executînd lucrări agricole complexe.

Examenul trebuie să se desfășoare în fața unei comisii, prezidate de directorul școlii și din care să nu lipsească profesorul de specialitate, maistrul-instructor și șeful de fermă. Lista subiectelor pentru examen este bine să cuprindă un număr de teme de 2—3 ori mai mare decît numărul de elevi și să fie cunoscută de aceștia cel mai tîrziu la sfîrșitul primului semestru. Tema fiecărui elev se va stabili în momentul examinării prin tragere de bilete închise. Odată cu examenul se vor alcătui de către comisie documentele legale, după normele cunoscute pentru orice examen de absolvire.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Congresul al II-lea al consiliilor de conducere ale unităților agricole socialiste, al întregii țărănimi, al consiliilor oamenilor muncii din industria alimentară, silvicultură și gospodărirea apelor*. Editura politică, Buc., 1981.
2. Bărbulescu, P., *Învățămînt-cercetare-producție, coordonate principale ale școlii românești moderne*, Vol. „Școala și producția", Ed. „Litera", Buc., 1976.
3. Cerchez, N., *Pregătirea practică a elevilor din liceele agricole*, „Rev. Agricultura" nr. 42, 1968.
4. Preda, C., *Formarea și perfecționarea profesională în procesul muncii*, E.D.P., Buc., 1980.
5. Stănculescu, P., *Îndrumări metodice pentru învățămîntul agrozootehnic de masă*, Ed. agrosilvică, Buc., 1964.

Cercetarea științifică — parte integrantă a instruirii practice

Ing. OLIMPIU IOAN LUCA

Liceul agroindustrial „Republica Cuba" comuna Fierbinți

Pentru cele 10 clase cu profil agricol ale liceului nostru nu avem decît 1,5 ha. teren propriu, fapt ce ne determină să desfășurăm activitatea practică de instruire și la serele C.L.F. Urziceni, fermele I.A.S. Urziceni și C.A.P. Fierbinți, conform contractului stabilit cu unitățile respective.

Întrucît la nici o unitate de producție din zonă nu se efectuează experiențe din domeniul agrotehnicii, fitotehnicii sau ameliorării plantelor și avînd în vedere că în programa școlară la fitotehnie sînt prevăzute și lecții de selecția și ameliorarea plantelor, am efectuat pe terenul liceului o *experiență cu cultură comparativă de 25 hibrizi de porumb*. Această activitate am desfășurat-o în anul 1980/1981 sub îndrumarea cercetătorilor de la Institutul de cercetări pentru cereale și plante tehnice de la Fundulea, urmînd a o continua și în 1982. Iată cum am desfășurat experimentul încît elevii să dobîndească noi cunoștințe și modalități tehnico-științifice de lucru. În primul rînd, am căutat ca experiența să fie corelată cu alte discipline: matematica, biologia, topografia și desigur cu fitotehnia și conducerea tractorului, după care elevii au trecut prin toate operațiile de lucru.

Pregătirea terenului. Pe teren a fost cultivat 3 ani anteriori porumb, în continuare — doi ani am cultivat tot porumb, astfel elevii și-au dat seama că se efectuează experiența în condiții de monocultură. La lecțiile practice de conducerea tractorului, elevii clasei a X-a au aplicat superfosfat în doză de 400 kg/ha.

În primăvară, elevii clasei a X-a au fertilizat din nou terenul cu azotat de amoniu 300 kg/ha după care tot ei au efectuat grăpatul și discuitul în vederea pregătirii experienței (deoarece n-avem combinator astfel, au avut posibilitatea să vadă că nu se poate executa o lucrare mai bună de pregătire a terenului).

Pregătirea seminței pentru semănat necesită cunoștințe deosebite, fapt pentru care elevii au efectuat numai parțial această operație, sămînța a fost primită calibrată și tratată de la I.C.C.P.T. Fundulea, elevilor le-a revenit sarcina să determine doar facultatea germinativă pentru cei 25 hibrizi, fiecare elev pentru un hibrid.

Amplasarea experienței pe teren a fost precedată de o expunere teoretică asupra metodelor de amplasare: liniară în fîșii, în pătrat, în dreptunghi latin.

Bazați pe cunoștințele de matematică, cu privire la numerele pitagorice 3,4,5 și multiplii acestora, am efectuat cu elevii clasei a XII-a marcarea terenului, prin delimitarea cu țăruși a fiecărei variante a experienței, conform schiței.

E	18	21	5	7	14	17	25	4	6	13	19	23	2	10	11	20	24	1	8	12	16	22	3	9	15
D	3	6	15	11	24	2	10	14	16	23	4	8	12	20	21	5	9	11	18	22	1	7	13	19	25
C	13	16	25	2	9	12	20	24	1	8	14	18	22	5	6	15	19	21	3	7	11	17	23	4	10
B	23	1	10	12	19	22	5	9	11	18	24	3	7	15	16	25	4	6	13	17	21	2	8	14	20
A	8	11	20	22	4	7	15	19	21	8	9	13	17	25	1	10	14	16	23	2	6	12	12	24	5

Schema așezării variantelor în dreptunghi latin cu 25 variante, 5 repetiții A—E

Pe fiecare țăruș era scris numărul variantei. Utilizînd cele 3 numere s-a format un unghi drept cu ajutorul panglicii și a jaloanelor prin vizare și apoi a dreptunghiului, elevii și-au dat seama că geometria plană poate fi utilă din punct de vedere practic în amplasarea acestei experiențe și, desigur, pentru măsurători topografice. Ceva mai mult, după închiderea pe teren a dreptunghiului, măsurînd cu panglica diagonalele dreptunghiului, care au fost egale, elevii și-au însușit practic cunoștințele necesare viitoarei lor activități.

Schița de amplasare a experienței, precum și modul de desfășurare a lucrării au fost trecute în caietele de instruire practică a elevilor.

Semănatul. În culturile experimentale, semănatul se efectuează manual, cu ajutorul plantatoarelor. La această operație elevii au fost antrenați să facă mai întîi marcajul cu sforile în vederea asigurării distanței pe rînd la 29 cm. pentru hibrizii din grupa 200, la 32 cm. pentru hibrizii din grupa 300, și 35 cm pentru hibrizii din grupa 400, ceea ce conferă asigurarea densității optime a plantelor la hectar.

Pentru ca toți elevii clasei a XII-a să participe la semănat au fost împărțiți în 5 grupe, astfel ca fiecare grupă să semene o repetiție, grupă este alcătuită din elevi organizați astfel: 2 elevi la fiecare din cele două plantatoare (unul la plantat și unul la pus semințe), 2 elevi la mutatul sforilor și un elev care mută semințele la variantele din *repetiția următoare*. Elevii *grupei se roteau* între ei astfel ca să treacă toți prin operațiile de plantat și semănat.

Lucrările de îngrijire. Executarea acestor lucrări s-au efectuat numai manual de către elevii clasei a XI-a, în care scop fiecărui elev i s-au repartizat cîte 5 variante. Primul prășit s-a efectuat în momentul cînd au fost văzute rîndurile, prășindu-se numai intervalul dintre rînduri, aceasta înlocuind prășitul mecanic, prășitul pe rînd s-a făcut cînd plantele aveau 2 frunze. Concomitent cu acest prășit s-a efectuat și completarea

golurilor. Necesitatea acestor două praşile şi completarea golurilor au fost explicate elevilor corelat cu fazele fenologice ale plantelor, accentuîndu-se pe evitarea întîrzierii acestor lucrări, fiecare zi diminuînd producţia cu 300—400 kg./ha. Celelalte 3 praşile au fost efectuate de aceiaşi elevi.

Elevii clasei a XII-a în caietele de practică au efectuat observaţiile curente cu privire la fazele fenologice ale plantelor. Notarea s-a făcut avînd ca bază caietul tip de observaţii primit de la I.C.C.P.T. Fundulea. În acest mod elevii au putut face comparaţia în privinţa habitusului hibrizilor, apariţiei spadixului, a paniculului, precocităţii şi desigur şi a producţiei.

Recoltarea. Această lucrare implică maximă răspundere, elevii trebuie să numere plantele cu ştiuleţi, fără ştiuleţi şi golurile din cadrul fiecărei variante. Ei trebuie să cîntărească, să determine randamentul umidităţii, să calculeze producţia medie, coeficientul de siguranţă, lucrări care dealtfel sînt în programe de fitotehnie a clasei a XII-a şi au o importanţă deosebită; deoarece constituie finalizarea experienţei efectuată sub directa îndrumare a profesorului şi a maistrului-instructor de practică.

Rezultatele experienţei sînt comparate de elevi cu acele rezultate obţinute în producţie de C.A.P. Fierbinţi şi de I.A.S. Afumaţi şi Urziceni şi sînt trimise şi laboratorului de ameliorarea porumbului din cadrul I.C.C.P.T. Fundulea, să le analizeze comparativ cu rezultatele aceloraşi hibrizi din alte zone de cultură, să facă aprecieri asupra rezultatelor obţinute de elevi.

Rezultatele obţinute de elevi în cadrul instruirii practice pe terenul liceului nostru dovedesc că am realizat:

1) Asigurarea unor lucrări practice în condiţii efective de cercetare şi producţie, respectînd indicaţiile programei şcolare.

2) Întărirea rolului educativ al muncii, repartizînd elevilor sau grupelor unele responsabilităţi concrete de la pregătirea terenului pînă la recoltarea şi interpretarea datelor experimentale.

3) Dezvoltarea dragostei pentru meseria de agronom, dezvăluindu-i şi alte laturi nu numai aceea de producţie.

4) Corelarea învăţămîntului teoretic cu cercetarea şi producţia.

5) Dezvoltarea unui interes deosebit pentru cercetarea agricolă, ceea ce poate contribui la orientarea spre învăţămîntul superior agricol.

6) Lucrările cerute de experienţă au fost repartizate claselor a X-a, a XI-a şi a XII-a în concordanţă cu programele şcolare şi necesitatea pregătirii temelor practice a examenului de bacalaureat.

7) S-au creat condiţii deosebite pentru întocmirea lucrărilor practice pentru examenul de bacalaureat.

Proiect de tehnologie didactică interdisciplinar şi integrat în producţie

Prof. ing. VASILE VEGHEŞ
Liceul industrial nr. 2, Buzău

STABILIND OBIECTIVELE, sarcinile şi modalităţile instruirii, pornind de la ceea ce se cere de la tînărul absolvent pentru a fi un bun lucrător în specialitatea sa, ajungem la concluzia că procesul de instruire pe discipline creează premisele interconectării cunoştinţelor pentru majoritatea elevilor. Profesorul care conduce procesul instructiv-educativ trebuie să meargă pînă la capăt cu instruirea, considerînd disciplina pe care o predă ca o parte a unui sistem care constituie performanţa maximă a însuşirii meseriei. Privind actul de predare-învăţare ca o activitate creatoare a profesorului, realizarea unor lecţii cu profund caracter interdisciplinar, ar avea o eficienţă deosebită, schimbînd însăşi concepţia monodisciplinară a unor profesori, formarea unui limbaj comun al cadrelor de specialitate şi al elevilor. Realizarea procesului instructiv în acest gen impune o strînsă colaborare a personalului didactic implicat. Pentru exemplificarea afirmaţiilor noastre prezentăm tehnologia didactică a unei lecţii polifuncţionale cu tema: „Formarea agregatului de arat şi executarea arăturii" care se poate desfăşura pe un interval de patru ore pe platforma de maşini agricole (prima şi ultima parte) şi în terenul de arat din ferma didactică a şcolii.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Lecția este organizată și desfășurată de către profesorii de la specialitățile: tractoare, mașini și instalații agricole, agrotehnică și conducerea tractorului; fiecare a afectat o oră de la disciplina pe care o predă, conform programei școlare.

În exemplificarea ce urmează am pornit de la un obiectiv fundamental, pe cît de precis, pe atît de complex: Obținerea unei recolte sporite la ha., ținînd seama cu prioritate de calitatea arăturii, ca fiind unul din factorii esențiali în realizarea producțiilor sporite.

Implicarea disciplinelor a fost impusă de realizarea corectă și completă a următoarelor obiective:

I. Cunoașterea de către elevi a calităților arăturii, a termenelor optime, ceea ce se studiază la disciplina *Agrotehnică* în cadrul temei: **Lucrările solului** la lecția **Aratul.**

II. Cunoașterea plugurilor de la disciplina de *Mașini și instalații agricole*, tema **Mașini de prelucrarea solului** lecția **Pluguri.**

III. Cunoașterea tractorului în general și a instalației hidraulice în special, la disciplina *Tractoare*, tema **Echipamentul de lucru** lecția **Ridicătorul hidraulic.**

IV. Pregătirea tractorului pentru lucru, formarea agregatului și executarea lucrării în brazdă de la *Instruire practică de conducerea tractorului*, tema **Pregătirea tractorului pentru lucru și formarea agregatului tractor-plug.**

În colaborare, cele patru cadre didactice stabilesc de comun acord modul de desfășurare al lecției, pe baza următorului plan:

TEMA: ALCĂTUIREA AGREGATULUI DE ARAT ȘI EXECUTAREA ARATULUI

1. Obiective operaționale.

a) Agrotehnică
— Să cunoască și să înțeleagă importanța executării corecte și la timp a arăturii;
— Să cunoască cerințele de calitate ale arăturii, precum și regulile aratului, felurile arăturilor și modul lor de realizare.
— Efectuarea controlului de calitate al arăturii.

b) Mașini agricole
— Scopul și destinația mașinii;
— Părțile componente;
— Tipuri constructive;
— Reglarea plugurilor;
— Metodele de deplasare a agregatului la arat.

c) Tractoare
— Rolul instalației hidraulice;
— Părțile componente ale instalației;
— Funcționarea instalației și îndeosebi a ridicătorului hidraulic cu punctele de cuplare a mașinilor.

d) Conducerea tractorului
— Verificarea tehnică a tractorului înainte de pornire.
— Formarea agregatului tractor-plug;
— Efectuarea reglajelor conform cerințelor agrotehnice.
— Conducerea corectă a agregatului în lucru.

2. **Metode și procedee:** conversația, demonstrația, explicația, observația și exercițiul.

3. **Forme de activitate.**

— Activitatea colectivului clasei în prima parte și ultima parte a lecției;
— Activitatea pe grupe de elevi la alcătuirea agregatelor, reglarea lor, controlul tehnic al tractoarelor, marcarea terenului etc.
— Activitate individuală la pornirea tractorului, memorarea concluziilor, conducerea agregatelor în lucru.

4. **Mijloace de învățămînt necesare:**

— patru tractoare complete în stare de funcționare, patru pluguri, o platformă orizontală pentru formarea agregatelor și reglarea lor în teren agricol din cadrul fermei didactice amplasat în apropierea parcului de mașini și a platformei;
— patru truse de scule necesare verificării stării tehnice a tractoarelor și reglajelor agregatului;
— patru brazdometre pentru verificarea adîncimii arăturii.

DESFĂȘURAREA LECȚIEI. **Partea I** (cca. o oră și 30 minute). Se desfășoară pe platforma de mașini agricole și tractoare unde se găsesc patru tractoare și patru pluguri purtate (recomandabil de tipuri diferite).

Profesorul coordonator anunță elevilor tema și prezintă scopul, mijloacele de realizare și ordinea activităților ce se vor desfășura pe perioada celor patru ore.

Profesorul de agrotehnică va dezbate cu elevii problemele propuse în legătură cu definirea lucrării, importanța aratului în cadrul tehnologiei lucrărilor culturii respective, cerințele impuse unei lucrări de calitate bună, precum și felurile arăturilor în funcție de scopul urmărit, perioada și cultura respectivă.

Profesorul de tractoare, folosind conversația, identifică cu ajutorul elevilor tipurile de tractoare și principalele lor caracteristici. Folosind cu prioritate demonstrația și explicația, stabilește rolul instalației hidraulice, părțile componente, demonstrînd funcționarea prin pornirea tractorului și acționarea manetei distribuitorului hidraulic.

Identifică părțile componente ale ridicătorului hidraulic, elevii observă în acest timp punctele de cuplare ale tiranților laterali și al tirantului central unde urmează să cupleze plugul.

Profesorul de mașini și instalații agricole prezintă plugurile respective, părțile componente și rolul lor; face precizările necesare privind starea tehnică generală a plugurilor și îndeosebi poziția brăzdarelor și starea lor

de ascuțire; prin explicații și demonstrație se insistă asupra reglajelor (adîncimea de lucru, lățimea de lucru și orizontalitatea plugului).

Maistrul de la instruire practică de conducerea tractorului folosind elevii, demonstrează operațiile de control și verificarea tractorului înainte de pornire (nivelurile de ulei, de motorină și apă, direcția, instalația electrică, sistemul de frînare și funcționarea instalației hidraulice etc.).

Prezintă normele de tehnica securității muncii la pornirea tractorului și face cuplarea tractorului cu plugul în mod demonstrativ, *fiind ajutat de unul din profesorii de specialitate* sau de un elev.

Partea a II-a. După o pauză de 15' elevii împărțiți în patru grupe, fiecare grupă fiind supravegheată de către un cadru didactic vor trece la locurile de muncă (cele patru tractoare cu pluguri) și fac identificarea tipurilor de tractoare și pluguri (construcția și funcționarea instalației hidraulice, construcția plugurilor). Se face de asemenea, controlul tehnic al tractorului, reglajele plugului și cuplarea la tractor. Un grup de 6—7 elevi vor executa efectiv, pe rînd, toate operațiile demonstrate de profesori în prima parte a lecției.

La sfîrșitul celei de-a II-a etape, care durează cca 1 oră, cele patru agregate sînt pregătite pentru lucru.

Partea a III-a (cca o oră și 15').

Activitatea începe la capătul parcelei de arat unde se deplasează în pauză atît profesorii, elevii, cît și agregatele de arat.

Profesorul de agrotehnică prezintă elevilor terenul de lucru, indicînd și lungimea parcelei.

Cu ajutorul elevilor, utilizînd formula de aflare a lățimii optime a parcelei: $L = 2(DA + 8R^2)$

în care: L — lățimea parcelei
D — lungimea parcelei
A — lățimea de lucru a agregatului
R — raza minimă de întoarcere a agregatului.

Se va sublinia că în practică, de multe ori, se face parcelarea la întîmplare, ceea ce duce la o productivitate mai mică a agregatului și un *consum sporit de combustibil*.

Productivitatea maximă a agregatului, consumul minim de combustibil la *ha* arătură, precum și calitatea lucrării, depind și de metoda de deplasare a agregatelor, precum și de viteza de lucru. Elevii cunosc din lecțiile anterioare criteriile de stabilire a metodei de deplasare și a vitezei de lucru, ei vor veni cu argumente pro și contra aplicării uneia sau alteia dintre metode și a vitezelor de lucru.

La discuții participă și profesorii, iar în final se trage o concluzie, se stabilește metoda optimă de deplasare și viteza de lucru, se marchează terenul de către o echipă de elevi îndrumați de un cadru didactic.

Maistrul-instructor demonstrează la primul agregat intrarea corectă în lucru pentru a trage prima brazdă în linie perfect dreaptă (se va sublinia la ce inconveniente duce neacordarea atenției acestei probleme).

Celelalte trei agregate sînt conduse de către cei mai buni elevi din grupă (responsabili de grupă) și vor intra pe rînd în lucru la distanța de 20—30 m. unul de altul. După parcurgerea a 20—30 m. de către fiecare agregat, grupele de elevi, îndrumați de cadre didactice, stabilesc calitatea lucrării, măsurînd cu ajutorul brazdometrului adîncimea de lucru. Pentru formarea unei bune deprinderi este bine ca pe rînd, fiecare elev să conducă, pe una sau două brazde. În cabina tractorului se vor găsi permanent doi elevi, cel care conduce și cel care urmează să conducă agregatul. Elevii se ajută astfel reciproc, lucru deosebit de important sub aspect educativ.

Înainte cu 15' de încheiere a celei de-a patra ore de activitate se scot agregatele de lucru, se opresc la marginea parcelei, după care se discută modul de desfășurare și rezultatele obținute, calitatea lucrării, modul de lucru, unele dificultăți întîmpinate etc.

În caietul de notițe, elevii își vor nota observațiile personale privind activitatea desfășurată, profesorul coordonator trage concluziile privind desfășurarea activității în ansamblu, făcînd totodată aprecieri, observații individuale, acordînd eventual note.

Acest proiect tehnologic constituie o variantă a lecției de instruire practică prin care urmărim formarea unor deprinderi de executare a lucrărilor în sol.

Cultivarea spiritului economic prin recondiționarea materialelor refolosibile

Maistru-instructor DUMITRU GÎRBOVAN
Școala profesională UCECOM, Timișoara

În acțiunea educativă pe care o întreprindem pentru formarea pentru muncă și viață a elevilor, la școala noastră profesională punem un accent deosebit pe strîngerea și valorificarea materialelor refolosibile. În vederea creșterii eficienței instructiv-educative a aces-

tei acțiuni, noi am căutat să introducem astfel de teme și în cadrul procesului de predare-învățare. O astfel de temă se referă la recondiționarea elementelor de la aparatele de uz casnic și reintroducerea acestora în circuitul economic.

Tema care a constituit subiectul lecției am intitulat-o „Recondiționarea tălpii fierului de călcat". Prezentăm o variantă de lecție cu tema amintită.

1. DESCRIERE

Recondiționarea constă în înlocuirea elementului încălzitor în tub metalic, cu element încălzitor vizibil.

Necesitatea încălzirii constă în faptul că prin arderea elementului încălzitor în tub metalic a devenit inutilizabilă talpa fierului de călcat din aluminiu, întrucît fabrica producătoare nu mai remontează elemente încălzitoare noi în tălpile vechi. Aceste tălpi devenite inutilizabile sînt date la retopire.

2. PROPUNERI PENTRU REUTILIZAREA TĂLPII FIERULUI DE CĂLCAT DIN ALUMINIU

Ținînd cont de fiabilitatea foarte ridicată la uzura tălpii de ordinul zecilor de ani, aceasta poate fi reutilizată, prin înlocuirea elementului încălzitor în tub metalic cu un alt element încălzitor vizibil. Tubul metalic nu poate fi recondiționat, fiind de construcție specială, conținînd în interior rezistență de 1000 W înglobată într-o masă ceramică.

În varianta de recondiționare se înlocuiește tubul metalic, în urma frezării canalului de fixare a locașului din talpa fierului, cu o rezistență electrică de 1000 W protejată cu mărgele ceramice. Canalul din talpa fierului se lărgește cu 2 mm pentru introducerea mărgelelor ceramice în care se găsește rezistența respectivă. Lărgirea canalului din talpa fierului de călcat de la 10 mm la 12 mm., se execută cu o freză deget de ∅ 12 mm. pe o mașină de găurit verticală de banc. Pentru executarea frezării locașului, talpa se fixează într-un șablon de copiere. Fixarea elementului încălzitor cu mărgele ceramice se face cu două plăcuțe longitudinale la părțile laterale și una la vîrf, confecționate din deșeuri de tablă de dimensiuni 110 × 4 mm. conform desenului anexat. De menționat că toate aceste lucrări se execută la clasele care au în programa scolară operații de trasare, debitare, ajustare, găurire, filetare.

3. AVANTAJE ECONOMICE

Prin recondiționare transmiterea căldurii se asigură mai rapid datorită lipsei tubului metalic, iar menținerea căldurii în masa tălpii este de mai lungă durată față de varianta inițială, datorită acestor mărgele ceramice. Fiabilitatea termoregulatorului este mai mare datorită reducerii frecvenței anclanșare-declanșare.

Pentru a demonstra elevilor eficiența muncii pe care o execută am făcut împreună cu ei cîteva calcule. Prin vizitarea unui magazin de specialitate am reținut că prețul unei tălpi cu element încălzitor în tub metalic este 55 lei (se vinde numai împreună talpa + tubul de încălzire și nu separat). Tot împreună am calculat efectele muncii pe care o execută. Astfel:

Prin recondiționare se cheltuiesc:	
— rezistență electrică	6,25 lei
— mărgele ceramice	4,00
— preț achiziție talpă	3,00
— șurub M 4 × 10 mm = 3 buc.	0,40
TOTAL MATERIAL	= 13,65 lei
— retribuții	14,10
— cheltuieli secție	5,36
— cheltuieli generale	3,84
PREȚ DE COST	36,95 lei
— beneficiu	3,60
PREȚ PRODUCȚIE	40,55 lei
— impozit consum materiale	3,25
PREȚ CU RIDICATA	43,80 lei
— rabat comercial	3,20
PREȚ DE VÎNZARE	47,00 lei
Economii obținute fiind:	
— prețul vechi	55,00 lei
— prețul nou	47,00 lei
TOTAL ECONOMII	8,00 lei/buc.

Era evident pentru toți că munca are un dublu avantaj: *a)* recuperăm un produs care în mod obișnuit se aruncă; *b)* munca investită aduce beneficiu la un produs. Am extins calculul la activitatea noastră zilnică, lunară, anuală din care au reieșit și mai bine în evidență avantajele muncii efectuate.

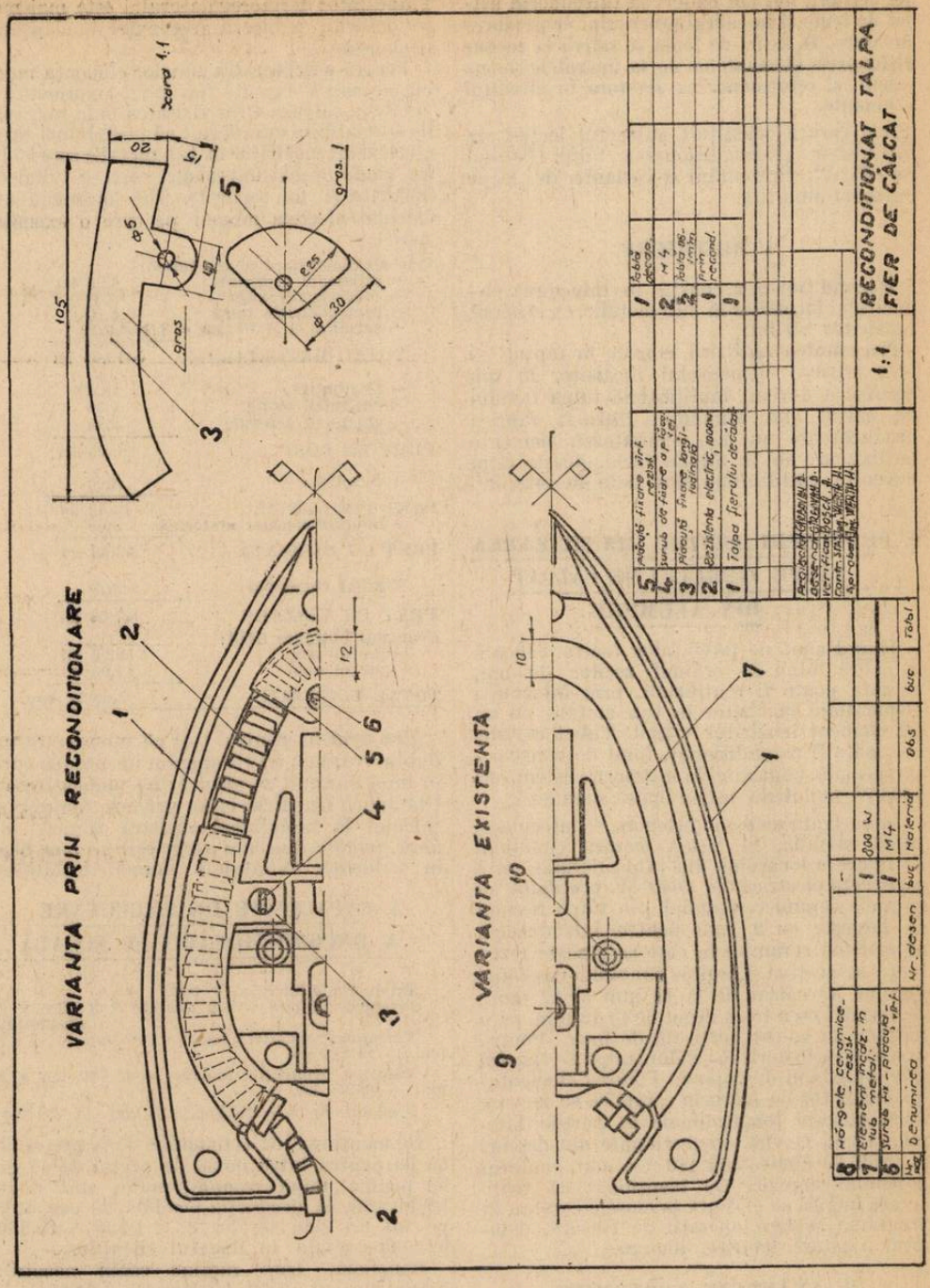
4. CAPACITATE DE EXECUTARE A RECONDIȚIONĂRII ÎN ȘCOALĂ

Producția zilnică = 20 buc.
Producția lunară = 240 buc (20 × 3 zile × 4 săptămîni)
Valoarea producției lunare = 240 buc. × 47 lei/buc. = 11 280 lei.
Valoarea producției anuale = 11 280 lei × 8 luni = 90 240 lei.
Producție fizică = 240 buc. × 8 luni = 1 920 buc.

De menționat că economiile de la prețul de 55 lei pentru talpă nouă, la prețul de 47 de lei pentru talpă recondiționată, sînt de 8 lei/bucată, la producția posibilă de executat pe un an este de lei 8 × 1 920 = 15.360 lei, care rămîn în bugetul clienților.

Beneficiul care rămîne școlii noastre: 1 920 buc. × 3,60 lei/bucată = 6 733 lei.

Producția se realizează în prezent în colaborare cu cooperativa Dinamo din Timișoara pentru care s-a și executat prima serie de 70 de bucăți. Recondiționarea respectivă a fost omologată atît din punct de vedere tehnic cît și de stabilirea prețului de 47 lei



bucata de către cooperativa Dinamo Timișoara.

Așa cum am mai arătat, efectuăm o lucrare care se înscrie în prevederile programei de învățămînt și elevii văd concretizate efectele muncii lor. Învățînd și muncind elevii se pregătesc temeinic pentru a deveni buni cunoscători ai meseriei îmbrățișate.

GHID PENTRU TINERELE CADRE DIDACTICE

Predarea — învățarea eficientă

sau

Cum se întemeiază lucrul-didactic "bine-făcut"

pe proiectul didactic „bine-gîndit„

Un „serial" metodic pentru tinerii educatori

CUM POT FI VALORIFICATE MAI RIGUROS RESURSELE EDUCAȚIONALE ALE ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE (III)

„Există o singură resursă nelimitată: învățarea"
M. MALIȚA

• REZUMATUL „EPISOADELOR" PRECEDENTE

• În primul „episod" arătasem că: există o **metodă simplă, rațională** cu ajutorul căreia pot fi pregătite întotdeauna **activități didactice eficiente:** PROIECTAREA DIDACTICĂ (sau „design-ul instrucțional") • Rațiunea de bază a acesteia este următoarea: ORICE LUCRU — DIDACTIC — BINE FĂCUT ESTE rezultatul UNUI PROIECT DIDACTIC— BINE GÎNDIT • Pentru a proiecta corect activități didactice este necesară desfășurarea unor **procese mintale riguroase** • Există PATRU ETAPE ale proiectării didactice și DOUĂSPREZECE OPERAȚII prin care acestea pot fi concretizate. • **În al doilea „episod"** am arătat cum pot fi executate corect operațiile primei etape: definirea obiectivelor activității didactice. • Am demonstrat că este absolut necesar ca educatorul să precizeze **clar înainte de a începe** activitatea didactică CE VA ȘTI SĂ FACĂ elevul la **sfîrșitul** activității didactice • Educatorul trebuie, de asemenea, să verifice dacă obiectivele (rezultatele scontate) pe care le-a stabilit sînt exact ce **trebuie realizat** și dacă sînt **realizabile** • Pentru facilitarea acestor operații autorii au propus proceduri și tehnici simple însoțite de exemple • Dar odată stabilite obiectivele educaționale ale activității didactice se ivește o nouă întrebare: CU CE vor fi ele realizate? • Aceasta este, de fapt, **o a doua etapă** a proiectării didactice. În acest „episod" vom arăta cum poate fi „traversată" ea în mod corect.

3.1 — Ce surse educaționale există?

ÎNTREBAREA: „Cu ce aș putea realiza obiectivele pe care le-am stabilit?" ar putea fi formulată și în felul următor: „De ce resurse dispun, sau aș putea dispune în mod cert pentru a putea realiza ceea ce trebuie realizat?

În principiu nu există decît trei categorii importante de resurse educaționale:

- CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂRII (informații, exerciții, abilități, probleme ș.a.).
- RESURSE PSIHOLOGICE (capacități de învățare, motivație pentru învățare ș.a.).
- RESURSE MATERIALE (de spațiu, de timp, mijloace, materiale ș.a.).

PENTRU A REALIZA OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE STABILITE, EDUCATORUL TREBUIE SĂ ANALIZEZE RIGUROS CATEGORIILE DE RESURSE MENȚIONATE SELECTÎND EXACT CEEA CE ESTE NECESAR DESFĂȘURĂRII CU SUCCES A ACTIVITĂȚII DIDACTICE

În cazul în care analiza evidențiază că resursele existente sînt insuficiente, logica proiectării didactice „îl obligă pe educator să procedeze de urgență

la „identificarea" sau „procurarea" a tot ce este necesar realizării obiectivelor.

CUM SE POATE face acest lucru repede și bine în legătură cu fiecare dintre categoriile de resurse menționate?

3.2 — Cum se analizează conținutul învățării

Această resursă deține, potențial, educatorul: este pregătirea sa de specialitate. Cunoștințele de specialitate sînt așadar cea mai importantă sursă a activității didactice. Dar NU singura.

Contrar opiniei răspîndite printre practicieni, un profesor nu este cu atît mai bun cu cît deține și încearcă să predea mai multe informații de specialitate în activitățile pe care le desfășoară.

Rețineți:

UN PROFESOR POATE FI CONSIDERAT CA FIIND CU ATÎT MAI BUN CU CÎT REUȘEȘTE MAI BINE SĂ-L ÎNVEȚE PE ELEV EXACT CEEA CE ESTE NECESAR PENTRU A REALIZA OBIECTIVELE ACTIVITĂȚII DIDACTICE PE CARE O DESFĂȘOARĂ.

Dar cum se pot selecta, din noianul de cunoștințe de specialitate, cele mai potrivite, cele esențiale în raport cu obiectivele?

Specialiștii au propus o tehnică relativ simplă: o succesiune de întrebări și răspunsuri care, urmată îndeaproape, poate conduce educatorul specialist spre selectarea corectă a conținutului învățării:

INTREBAREA:	MODUL DE A RĂSPUNDE:
1. Care este cîmpul de informații, priceperi și deprinderi de aplicare a cunoștințelor la care se referă obiectivul stabilit?	1. Identifică DOMENIUL! (tematica, capitol de manual ș.a.)
2. Care sînt informațiile, priceperile și deprinderile care au legătură directă cu obiectivul stabilit?	2. Fă o LISTĂ COMPLETĂ! (de subiecte, probleme, teme, informații ș.a.)
3. Care dintre elementele listei pe care ați alcătuit-o sînt (par) a contribui în primul rînd, în mod esențial la realizarea obiectivului stabilit)?	3. Alcătuiește a DOUA LISTĂ! (subiecte, probleme etc. fără de care obiectivul nu ar mai fi atins). Aceasta reprezintă **conținutul esențial** ce trebuie învățat!

Acestei tehnici îi poate fi alăturată o alta. Dacă obiectivele operaționale ale activității didactice constituie criteriul de selectare a conținutului învățării, trebuie avut în vedere de cîte feluri pot fi acestea. Se poate admite că, de regulă, obiectivele operaționale sînt de două feluri:

- OBIECTIVE INFORMATIVE („Ce trebuie SĂ ȘTIE elevul la sfîrșitul activității didactice")
- OBIECTIVE FORMATIVE („Ce trebuie SĂ ȘTIE SĂ FACĂ elevul la sfîrșitul activității didactice").

Evident, aceste obiective cer conținuturi diferite. Pornind de aici se pot formula DOUĂ PRINCIPII DE ANALIZĂ ȘI SELECȚIE A CONȚINUTULUI ÎNVĂȚĂRII:

- PRIMUL PRINCIPIU: Pentru orice obiectiv didactic informativ selectați în mod prioritar conținut informativ! (cunoștințe, informații ș.a.).
- AL DOILEA PRINCIPIU: Pentru orice obiectiv formativ selectați, în mod prioritar, conținut formativ! (priceperi, deprinderi, abilități, capacități ș.a.)

Se consideră că această procedură are o mare eficiență practică întrucît poate ajuta profesorul să evite, **ab initio**, o greșeală didactică gravă și des întîlnită: confundarea rezultatelor educative scontate („Ce va ȘTI sau ce va ȘTI SĂ FACĂ elevul") cu conținutul învățării („ceea ce știe să facă **deja** profesorul" — ca specialist într-un domeniu oarecare). Într-adevăr, profesorul care cere elevilor să știe tot ce știe el, adeptul tristei „maxime" — „nota zece este pentru profesor!" — susține, de fapt, absurditatea că fiecare elev ar trebui să devină „specialist" în toate domeniile abordate prin disciplinele școlare"!...

Aceeași procedură poate ajuta la evitarea altei greșeli des întîlnite în practică: selectarea unui conținut de învățare nepotrivit „structural" cu obiectivul didactic urmărit. Un profesor de fizică își poate propune, bunăoară, pentru o secvență de cinci lecții următorul obiectiv? „La sfîrșitul secvenței didactice, elevii vor ști să construiască fiecare cîte un aparat cu tranzistori, alegînd ei înșiși piesele din magazie după o schemă dată. Aparatele vor trebui să recepționeze clar programul a cel puțin trei posturi emițătoare pe unde medii și lungi".

Ce conținut trebuie ales prioritar pentru atingerea acestui obiectiv? Teorii, informații minuțioase, biografii de fizicieni, date, cifre, formule? Fără îndoială că nu. Obiectivul fiind formativ el solicită un minimum de conținut informativ dar maximum de conținut formativ (capacitatea de a „citi" o schemă dată, capacități și abilități de realizare practică a unui aparat cu tranzistori ș.a.)

În selectarea conținutului activității didactice, profesorii nu acționează pe un teren „gol", ci pe baza programelor școlare care cuprind atît obiectivele specifice ale fiecărei discipline (dar nu și pe cele operaționale), cît și sistemul de valori — cunoștințe, priceperi, deprinderi etc. — care trebuie însușite de elevi. În perspectiva ei vor avea la dispoziție și baremele minime obligatorii (în curs de elaborare la I.C.P.P.).

3.3 — Cum se realizează analiza resurselor psihologice

De aceste surse dispun, potențial, elevii. Este vorba de caracteristicile lor psihogenetice, de capacitățile de învățare, de interesul și motivația pentru învățare...

Știm oare, măcar aproximativ, de ce capacități de învățare dispun, de regulă, copiii la o vîrstă sau alta, deci elevii dintr-o clasă mai mică sau mai mare?

Răspunsuri de „detaliu" cercetarea psihologică n-a oferit încă practicienilor. Totuși cele oferite pînă acum sînt indiscutabil mai riguroase, mai profunde și mai exacte decît cele pe care le consideră acceptabile mulți practicieni care analizează posibilitățile elevilor „din privire" (dînd naștere unei pe drept ironizate „proceduri" de a-i judeca pe cei care învață: „ochiometria")! Oferim numai un exemplu, sperăm incitant, suficient pentru a determina la lecturi mai aprofundate în domeniu.

• CUM SE DEZVOLTĂ COPIII?

Un sprijin de mare valoare pentru educator este descrierea făcută **psihogenezei** (dezvoltarea structurilor psihice) de către renumitul cercetător Jean Piaget pe baza unor îndelungate investigații experimentale și observații sistematice. Prezentăm în continuare TABLOUL PSIHOGENEZEI COGNITIVE (cum se dezvoltă capacitățile de cunoaștere ale copilului) care, neîndoielnic, interesează în principal pe educator: (Vezi tabelul din pg. următoare).

Datele înscrise în tabelul din pag. 57 îl pot ajuta pe cel care proiectează o activitate didactică să știe pe ce capacități de învățare poate conta în principiu. Nu toți elevii au însă exact aceleași capacități: unii ajung la ele mai devreme, alții, mai tîrziu. Majo-

VÎRSTA	ETAPA PSIHOGENETICĂ	CARACTERISTICILE INTELIGENȚEI	CAPACITĂȚILE DE ÎNVĂȚARE DE CARE DISPUNE COPILUL
1	2	3	4
0—1 — 1/2 ani	INTELIGENȚA SENZORIO-MOTORIE	• Scheme de acțiune • mișcări reflexe • reacții circulare • inteligență „de acțiune" • inteligență prelingvistică	• învățarea de mișcări • formarea de deprinderi motorii • învățarea non-reprezentativă • imitarea „în oglindă" (contagiunea motrică),
1 1/2—4 ani	GÎNDIREA OPERATIVĂ (I) FUNCȚIA SEMIOTICĂ	• imitație aminată • joc simbolic • imagini grafice • imagini mintale • evocarea verbală	• poate învăța simboluri (grafice, verbale, gestuale ș.a.). • poate imita „spectacole încheiate" • poate reproduce un șir de evenimente • poate să-și reprezinte imagini, obiecte, fenomene • își poate forma preconcepte • își poate forma prejudecăți • poate face raționamente transductive (inferențe de la particular la particular)
4—7 ani	GÎNDIREA PREPARATORIE (II) — GÎNDIREA INTUITIVĂ	• intenții articulate • non-conservarea invariațiilor • non-conservarea numărului • interiorizarea incompletă a acțiunilor	• *complexificarea capacităților precedente* • poate învăța „tot ce se vede, dar nu înțelege nimic din „logica ascunsă" (ceea ce nu se vede") a realității. • poate face orice inferențe,uneori foarte precise, dar exclusiv pe planul realității intuite.
7—10 ani	— OPERAȚII CONCRETE —	• concepte „concrete" • clasificări „concrete" • serieri „concrete" • operații aditive și multiplicative de elemente și relații concrete • conservarea invarianților fiziei • conservarea numărului	• elevul poate să învețe orice cu condiția ca tot ce i se explică să-i fi fost demonstrat concret-logic sau să facă el însuși „experiențele" necesare; • elevul descoperă „adevărurile ascunse", dincolo de „ceea ce se vede" parcurgînd o cale acțional-logică.
După 10—11 ani	GÎNDIREA OPERATORIE (II) — OPERAȚII LOGICO-MATEMATICE	• „Combinatorica" mintală • „operații cu operații" • clasificarea claselor sau „supraclasele" • serierea serierilor sau „suprarierea" • operativitatea „pură" sau strict mintală • desprinderea totală a gîndirii de realul concret (după 15—16 ani)	• poate învăța orice raționamente, judecăți sau concepte, oricît de abstracte, fără să mai aibă nevoie de demonstrații concrete, cu condiția ca acestea să-i fi fost făcute i a vîrsta anterioară cînd avea, în mod imperios, nevoie de ele; • apelul la reprezentări sau acțiuni concrete care au efect facilitarea înțelegerii, dar elevul nu mai are neapărat nevoie de acest apel pentru a asimila o explicație logico-matematică.

ritatea.însă se „comportă" psihogenetic în felul descris. Tabloul se cere însă... completat: *orice educator, indiferent de specialitate, trebuie să fie el însuși un fin psiholog — observator sau chiar experimentator*. Numai pe această cale va ajunge la o cunoaștere de detaliu a resurselor psihologice de dezvoltare de care dispun elevii cu care lucrează.

● Se impune, de asemenea, precizarea că datele înscrise în tabloul de mai sus nu sînt decît „media" fenomenelor de dezvoltare posibile. Față de concepția lui Jean Piaget au fost date la iveală *dovezi privind posibilitatea accelerării psihogenezei și a instruirii:* cu ajutorul unor mijloace experimentale de natură educațională copiii pot fi făcuți să înțeleagă și să învețe mai devreme decît „media" problemele care par prea complexe; ceea ce are drept efect grăbirea psihogenezei intelectuale înseși. Unul din cercetătorii în acest domeniu, J. S. Bruner, a făcut în 1960 o declarație care a stîrnit scandal dar care tinde, după douăzeci de ani să devină un adevărat principiu al didacticii prezentului și viitorului:

ORICE COPIL POATE FI ÎNVĂȚAT ORICE, LA ORICE VÎRSTĂ CU CONDIȚIA SĂ FIE ALESE METODE ȘI MIJLOACE DE EDUCAȚIE CORESPUNZĂTOARE.

Se înțelege, este vorba despre orice copil cu intelect normal. Dar principiul enunțat este suficient de ilustrativ, pentru a putea fi opus unor judecăți eronate ce mai sînt făcute de unii practicieni care

împart clasa în „deștepți" și „proști". Înainte de a fi vina elevilor că nu înțeleg și nu învață ceea ce trebuie înțeles sau învățat, este vina profesorului: undeva, foarte probabil în etapa a treia a proiectării didactice, a fost săvîrșită o eroare: față de obiectivul stabilit și de resursele existente a fost aleasă o metodă nepotrivită. Dar despre această problemă vom vorbi în „episodul viitor"*.

• CUM SE ANALIZEAZĂ RESURSELE MATERIALE?

În cadrul acestora un loc deosebit îl ocupă **mijloacele de învățămînt** care, în faza premergătoare activității didactice, trebuie selecționate cu grijă, stabilindu-se locul și rolul lor în activitatea respectivă, modalitățile de integrare firească și efectivă în lecții. (vezi și „episodul" nr. 4)

Deși toate școlile dispun de mijloace de învățămînt adecvate specificului fiecărei discipline (de la cele tradiționale — planșe, scheme, mulaje etc. pînă la tehnici moderne — retroproiectoare, magnetofoane, televizoare, simulatoare, mașini electronice de învățat și verificat etc.), nu se poate spune că toți profesorii au cunoștințele necesare utilizării lor corespunzătoare.

De aceea, **cîteva precizări** se cuvin a fi făcute oare cum anticipat, și anume:

A — mijloacele de învățămînt se aleg în așa fel încît, prin valențele lor pedagogice, să asigure o mai bună înțelegere și însușire a conținutului învățămîntului de către elevi, să sprijine realizarea obiectivelor stabilite în condițiile unei eficiențe ridicate;

B — ele nu trebuie folosite „oricînd" și „oricum", ci integrate firesc și oportun în mecanismele secvențelor activității de predare-învățare;

C. — este de dorit ca mijloacele de educație să fie accesibile și elevilor (nu doar profesorilor), întrucît informațiile se reține în procent de circa 90% atunci cînd elevii „aud", „văd" și „fac" — urmare a implicării nemijlocite în activitatea respectivă.

Nu sînt mai puțin importante caracteristicile mobilierului, căldura și iluminatul încăperilor, culoarea pereților, organizarea activităților în laboratoare și cabinete concepute după cerințele didacticii moderne, într-un cuvînt întregul mediu *ambiant* în care se desfășoară procesul de învățămînt.

Și încă o precizare, în încheiere:

Dacă în economie analiza resurselor poate conduce la modificarea obiectivelor înseși, în activitatea didactică, resursele pot fi asigurate nu doar dintre cele distincte prin dotarea făcută de la bugetul statului, ci și prin **efortul colectivului didactic, al fiecărui profesor în parte, deci prin autodotare.** Dar cum?

(va urma)

Conf. dr. IOAN JINGA
dr. ION NEGREȚ

* Analiza resurselor psihologice ale activității didactice nu este o chestiune care să poată fi prezentată în spațiul restrîns al cîtorva pagini. Rostul enunțurilor cuprinse aici este mai degrabă acela de a sugera importanța și dificultățile problematicii avute în vedere decît de a oferi soluții sigure și imediate. Sperăm că am reușit, totuși, să stîrnim tinerilor educatori interesul pentru cel puțin trei discipline științifice care se preocupă de analiza sistematică a resurselor psihologice: *psihologia genetică* (care studiază procesele și mecanismele dezvoltării psihologice a copilului), *psihologia pedagogică* (care studiază procesele și mecanismele învățării în condiții școlare) și *autodidaxia* (care studiază condițiile, metodele și procedeele de autoinstruire și autoeducare eficientă). În ultimul „episod" vom oferi și o bibliografie pe această problematică.

DIDACTICA LIMBILOR MODERNE*

Proiectat ca sinteză a unui domeniu de intersecție între didactica limbilor moderne, pe de o parte, și metodologia cercetării experimentale, pe de altă parte, volumul semnat de E. P. Noveanu și L. I. Pană reprezintă, fără îndoială, un moment de referință în literatura pedagogică și o reușită editorială de mare prestigiu.

Argumentele care susțin afirmațiile de mai sus sînt de ordine și niveluri ierarhice diferite; le vom sublinia succint pe principalele.

a) În ultimele decenii, didactica limbilor moderne se află într-o perioadă de „criză", promisiunile de eficiență făcute fie de metodele tradiționaliste, fie de metodele noi (audio-linguale, audio-orale, conștient-practice sau cele cognitive) nefiind onorate pe de-a-ntregul. Ultimul deceniu reprezintă începutul unei perioade de noi căutări, de revizuire a unor poziții fundamentale în ceea ce privește modul în care trebuie abordată întreaga problematică a metodelor de instruire.

Pe acest fundal volumul de față înscrie o pagină nouă promovînd *teoria plurinivelară a învățării* și, implicit, proiectarea unor strategii ale instruirii în raport cu un anumit model și anume modelul generării limbajului. Discriminarea celor trei *mari zone* și în special a zonei comportamentelor terminale de cea a proceselor selective oferă o explicație logică, a faptului că unele tipuri de comportamente se formează mai ușor prin învățare de tipul S—R, iar altele prin învățare cognitivă. De aici decurge și necesitatea acum evidentă, de a proiecta instruirea în raport cu tipul de obiectiv pe care ni-l propunem să-l formăm în momentul respectiv.

b) O tendință actuală în *didactică* o reprezintă încercarea de a defini *în termeni specifici pentru acest domeniu* caracteristicile disciplinei, diferențiind pe domeniul corespunzător de cunoaștere umană, în cazul nostru definirea limbii moderne în planul didacticii și al lingvisticii. Lucrarea prezintă acest mod de definire a limbii străine ca disciplină școlară îndeplinind și rolul de model pentru celelalte obiecte de învățămînt.

c) Punctînd din didactică numai elementele definitorii, de esență, caracteristice pentru demersul instructiv, autorii se concentrează în partea a doua a lucrării asupra metodologiei cercetării *experimentale*, considerînd că acest tip de activitate poate constitui baza perfecționării profesionale a cadrelor didactice; ei subliniază că numai investigarea *experimentală* a *procesului* de instruire îi poate oferi practicianului posibilitatea de a pătrunde mai adînc în mecanismele acestui proces.

d) Tehnicile de proiectare și realizare a investigației experimentale *sînt realizate instrumental*, în sensul că sînt prezentate ca un instrument de lucru, explicitările teoretice fiind reduse la minimul necesar înțelegerii elementelor prezentate.

e) Deși lucrarea este proiectată și exemplificată cu material specific (limbile engleză, franceză, germană, rusă), ea poate constitui un ghid pentru desfășurarea cercetărilor experimentale și în *didactica altor discipline*.

În încheiere ținem să subliniem *utilitatea deosebită* a acestui volum *pentru toate cadrele didactice* din învățămîntul nostru, felicitînd editura pentru inițiativa de a publica o astfel de lucrare și tipografia pentru asigurarea unor condiții grafice deosebite.

NORA SIN
inspector școlar — Slatina

*E. P. Noveanu, L. I. Pană, *Didactica limbilor moderne. Metodologia cercetării experimentale*, Editura didactică și pedagogică, București, 1981, 232 p.

Impulsionarea activității de perfecționare prin seminarul-dezbatere

Conf. univ. dr. IOAN BONTAȘ
Institutul politehnic — București

1. REALIZAREA UNEI NOI CALITĂȚI ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT necesită, printre alte perfecționări, și folosirea unor forme de activitate didactică, moderne, adecvate și eficiente. Una dintre aceste forme care poate contribui la modernizarea activității de perfecționare a pregătirii profesionale a cadrelor didactice este și seminarul. Faptul că perfecționarea cadrelor didactice se face tot prin facultăți, seminariile, ca și alte forme de activitate didactică, constituie, desigur pe un plan superior și cu anumite particularități, o continuare a strategiilor care au stat la baza pregătirii specialiștilor și cu care sînt familiarizați cursanții, aceasta sporindu-le eficiența și calitatea pregătirii.

2. Seminariile își justifică *locul* la disciplinele de cultură generală, științele sociale, la disciplinele fundamentale și de cultură tehnică generală — care au un conținut teoretic bogat. La disciplinele de specialitate au o pondere mai scăzută, ele fiind suplinite cu succes de lucrări practice, de laborator, proiecte, practica productivă etc. Și la aceste discipline caracterul seminarial al muncii didactice, deși nu apare ca o formă distinctă oficială, se poate manifesta în cadrul activităților cu caracter aplicativ de specialitate, mai ales pentru fundamentarea teoretică a acestora. Locul și ponderea seminariilor în economia procesului de învățămînt depinde de specificul și importanța disciplinei, de dotarea tehnico-materială și didactică și de pregătirea cursanților, fără ca ele să depășească 50% din economia procesului de perfecționare.

3. *Seminariile au rolul de a clarifica, completa, aprofunda și consolida cunoștințele expuse de profesor și obținute de cursanți prin munca independentă, prin studiul individual.* Ele contribuie la formarea și dezvoltarea capacităților și deprinderilor intelectuale specifice fiecărei discipline de învățămînt (capacitatea de calcul mintal, de a analiza o problemă, de a aprecia valoarea unei teorii sau metode de rezolvare, de a soluționa probleme diverse specifice disciplinei de învățămînt), sau cu caracter interdisciplinar, de a sistematiza și sintetiza anumite date, de a fundamenta teoretic o problemă experimental-aplicativă sau de proiectare etc. Ele pot forma capacități și deprinderi de colaborare în rezolvarea unor probleme, de a evalua observații, opinii și soluții personale, dinamizînd spiritul critic și autocritic și capacitățile de creație. *Seminariile oferă posibilitatea de a impulsiona studiul individual al cursanților în scopul formării și dezvoltării unei tehnici valoroase de muncă intelectuală, a unui stil de muncă sistematic, ritmic, creator și eficient, ca și a capacităților, deprinderilor și responsabilităților pentru educația permanentă.* Dat fiind caracterul sistemic al formelor de activitate didactică, seminariile pot îndeplini și funcții de feedback, oferind intrărilor din procesul de perfecționare date valoroase — care să asigure optimizarea acestuia. Seminarul poate deveni, astfel, și un valoros *act de autocontrol și autoevaluare a muncii cursanților.*

Seminariile pot constitui un suport real pentru pregătirea teoretică a activităților experimental-aplicative (lucrări practice de laborator și atelier, proiecte, practică productivă, cercetarea științifică). Dat fiind caracterul lor de lucru, care apropie pe profesor de cursanți, *seminariile pot și trebuie să fie un bun prilej de cunoaștere a cursanților* și pe această bază de creșterea responsabilității față de învățătură. Seminariile, prin conținutul, varietatea și strategiile ce le folosesc, îmbină în mod echilibrat și eficient eforturile profesorilor cu ale cursanților. În ansamblu, ele îndeplinesc cu succes o funcție complexă cognitiv-formativ-educativă și aplicativă.

4. Fără a intra în detalii, *conținutul* seminariilor trebuie să cuprindă: problemele esențiale expuse de profesor; problemele principale ce izvorăsc din materialul bibliografic dat pentru studiul individual; noi probleme apărute în știință și tehnică, în producție și activitatea economico-socială în general; probleme interdisciplinare; exerciții și probleme ce au creat cursanților anumite greutăți în rezolvare; exerciții și probleme ce se vor rezolva de cursanți sub îndrumarea profesorului; teme, exerciții și probleme ce privesc celelalte activități didactice — lucrările practice de laborator, consultațiile, colocviile sau examenele.

5. *Conținutul și strategiile de desfășurare a seminariilor sînt determinate și de tipologia acestora.* Pe baza experienței obținute în procesul de perfecționare profesională a cadrelor didactice, vom prezenta cîteva tipuri de seminarii.

a) *Seminar-dezbatere.* Este tipul de seminar care trebuie să aibă ponderea cea mai mare la disciplinele teoretice, ca și la temele și părțile cu aspecte teoretice din cadrul disciplinelor experimental-aplicative. Este seminarul care tensionează mintal, care dă un caracter activ muncii didactice, care antrenează cursanții la clarificarea problemelor teoretice și la găsirea soluțiilor aplicative, sporindu-le responsabilitatea pentru pregătire și participare. În cadrul acestui tip de seminar se pot dezbate problemele expuse de profesor și mai ales a celor studiate independent de cursanți, realizîndu-se integrarea lor în structuri unitare informaționale, capabile să se opereze cu ele în orice situații. Acest tip de seminar oferă cursanților posibilitatea să abordeze problemele (temele) în ansamblul lor și nu fragmentar, așa cum o face seminarul bazat pe dialog simplu-întrebare și răspuns. Într-un astfel de seminar cursanții sînt cei care activează cu prioritate, profesorul avînd rolul de îndrumător, care „demarează" discuțiile, intervine cu lămuririle și completările necesare, confirmînd sau infirmînd — cu argumente științifice — concluziile sau soluțiile cursanților. Seminarul — dezbatere este un cadru valoros de manifestare și dezvoltare a aptitudinilor și inițiativei creatoare.

b) *Seminar-problematizat.* Este tipul de seminar care a cîștigat și trebuie să cîștige teren didactic tot mai mare. Este seminarul care prin problemele ce le stabilește creează o stare tensională (conflictuală) mintală pozitivă ce trebuie rezolvată, soluționată. Starea conflictuală este determinată de limitele a ceea ce se cunoaște din problemă și ceea ce este nou și trebuie aflat sau rezolvat. Caracterul problematizat trebuie să devină o constantă a fiecărui tip de seminar, ca de altfel al oricărei activități didactice teoretice sau practice, transformînd eforturile de învățare într-o cunoaștere cucerită, care accentuează caracterul euristic-formativ al actului didactic. În oricare seminar, ca și în orice activitate didactică se pot găsi (crea, simula) întrebări-probleme și situații problematice, care să antreneze cursanții la rezolvare. Mai mult decît seminarul-dezbatere, seminarul-problematizat poate și trebuie să fie un proces interiorizat conștient, să dezvolte și să asigure manifestarea capacităților psihice cognitive (atenția, memoria logică, imaginația și gîndirea creatoare), spiritul critic și autocritic, inițiativa și responsabilitatea cursanților în găsirea și alegerea soluțiilor optime, în evaluarea acestora, asigurîndu-se astfel un învățămînt modern elevat și eficient.

c) *Seminar-referat.* Acesta cere timp, efort și preocupări suplimentare atît din partea profesorilor, cît mai ales a cursanților, deoarece în afara stăpînirii tehnicii de studiu independent, presupune însușită și tehnica (capacitatea și deprinderile) de a consemna în scris ideile, opiniile, concluziile și soluțiile elaborate, precum și dexteritate de a le susține în fața unui auditoriu. Îmbrăcînd forma de conspect sau comunicare științifică, referatul necesită documentare din mai multe surse bibliografice, valorificarea unor activități experimental-aplicative, măsurători, determinări, prelucrarea datelor și structurarea lor într-un ansamblu coerent de cunoștințe. La efectuarea lui pot participa mai mulți cursanți. Pot fi elaborate și coreferate, care au și rolul de a stimula munca de elaborare pe grupe de lucru. Acest tip de seminar reprezintă o formă elevată și modernă de învățare, cu un profund caracter euristic, formativ și participativ. El constituie o foarte bună „școală" pentru însușirea tehnicii muncii intelectuale, pentru educația permanentă, întocmirea conspectelor reprezentînd una din modalitățile importante din activitatea didactică a profesorilor. El trebuie folosit în mod rațional, îndeosebi pentru abordarea de teme și probleme complexe. După susținerea referatului se folosesc strategii ale seminariilor-dezbatere, problematizate și aplicative, devenind în anumite situații un seminar-simpozion.

d) *Seminar-aplicativ* (de exerciții). Acest tip de seminar trebuie să dețină o pondere deosebită în acțiunile de perfecționare. El este determinat de dialectica relației dintre teorie și practică, de necesitatea consolidării și aplicării cunoștințelor. Prin efectuarea de exerciții și rezolvarea de probleme cursanții își formează priceperi și deprinderi aplicative, își verifică adevărurile exprimate de cunoștințe, formîndu-și convingeri științifice, care se transformă în adevăruri și soluții personale, ce duc la certitudini și încredere în forțele proprii, dau valoarea și eficiență pregătirii temeinice.

e) *Seminarii evaluative.* Deși funcția de evaluare trebuie să fie prezentă la fiecare tip de seminar, pot fi folosite și unele seminarii cu o temă specifică de evaluare. Aceasta

pentru a cunoaște modul și nivelul cum au fost înțelese, restructurate și aplicate cunoștințele sub formă de sinteze pe capitole, părți sau pe întreaga disciplină. Astfel de seminarii pun în aplicare principiul feedback-ului în cît mai deplină cunoștință de cauză. Ele pot deveni și un bun prilej de orientare a cursanților pentru evaluarea finală — colocvii sau examene — după caz.

CONDIȚII GENERALE PRIVIND ASIGURAREA CARACTERULUI PARTICIPATIV, AL CALITĂȚII ȘI EFICIENȚEI SEMINARIILOR

Folosirea eficientă a seminariilor necesită aplicarea în mod adecvat și creativ a unor condiții organizatorice și pedagogico-metodice generale, ca de pildă:

— Asigurarea receptivității față de locul și rolul seminariilor în activitatea didactică a cursanților.

— Organizarea științifică a seminariilor, astfel încît să constituie un ansamblu unitar și eficient de acțiuni didactice.

— Pregătirea din timp a seminariilor, atît sub raportul conținutului cît și al desfășurării lor, de către profesori, urmărindu-se realizarea unor obiective instructive, educative și formative precise, în strînsă legătură cu specificul disciplinei, cu cerințele pregătirii profesionale — acolo unde este cazul.

— Pregătirea din timp a temelor de către cursanți pentru fiecare seminar pentru a participa în cunoștință de cauză la dezbaterea și rezolvarea problemelor. Lipsa de pregătire a cursanților pentru seminarii micșorează foarte mult caracterul participativ al acestora.

Printre strategiile de antrenare a cursanților la pregătirea seminariilor și la participarea lor la dezbateri, rezolvări de probleme etc. menționăm: stabilirea de sarcini didactice precise pe care cursanții să le rezolve acasă (scurte referate și coreferate, efectuarea unor lucrări de laborator etc.); evaluarea și notarea rezultatelor la fiecare seminar, de care să se țină seamă în stabilirea notei finale; stabilirea unei bibliografii raționale pe care s-o parcurgă cursanții în cadrul studiului individual etc.*

— *Problemele din seminarii să fie abordate atît sub aspectul lor teoretic, cît și aplicativ în strînsă unitate, în corelarea cu cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, cu rezultatele obținute în proiectare și producție.*

— Abordarea tuturor problemelor importante ale disciplinei respective, cu toate greutățile și dificultățile ce le implică. Problemele dificile vor fi introduse progresiv, pentru a asigura accesibilitatea și eficiența învățării.

Seminarul modern, activ și eficient trebuie să folosească o gamă largă de procedee metodice ca: problematizarea, studiul de caz, dezbaterea, discuția, referatele și coreferatele, raționamentele inductive, deductive, analogice și transductive, modelarea, simularea, instruirea programată, aplicații și exerciții de rezolvare a unor probleme cît mai variate, cu caracter de noutate de la un seminar la altul.

Pentru evaluare pot fi folosite teste docimologice și chiar evaluarea cunoștințelor prin calculator.

— Indiferent de tipul lor, *seminariile trebuie să dinamizeze munca independentă, studiul individual, investigațiile individuale sau în echipă* — după caz — *accentuînd spiritul critic științific, eforturile de autoeducație, de autoevaluare, responsabilitatea față de rezultatele obținute la fiecare seminar și în ansamblul activităților didactice.*

În seminarii, să se analizeze fapte, fenomene de specialitate, exemple concrete din școli, din producție etc. În sprijinul acestui obiectiv este binevenită prezentarea materialelor didactice, mijloacele audio-vizuale (proiecții de diapozitive, de folii, de filme, televiziunea didactică pe cît posibil în direct, cu circuit închis) și experiențe didactice legate de activitatea de laborator, producție, cercetare științifică etc. Astfel, pe lîngă asigurarea accesibilității și profunzimii cunoașterii, *cunoștințele devin interesante pentru cursanți atunci cînd li se relevă caracterul util în cadrul muncii de învățare.*

— Ridicarea nivelului științific al seminariilor necesită *folosirea concomitentă a mijloacelor intuitive cu instrumentul logico-matematic și teoretic de specialitate*, ca o modalitate de abstractizare, de prezentare mai concisă, exactă, operativă a cunoștințelor, de valorificare a acestora, ajutînd cursanții să surprindă nu numai latura cantitativă a cunoștințelor, ci și aspectele esențiale, latura calitativă a acestora.

— Urmărirea cu atenție a rezultatelor cursanților în seminarii, a răspunsurilor, opiniilor, concluziilor și soluțiilor de rezolvare ce le-au dat, pentru a evita omologarea unor elemente incomplete sau eronate.

— *Antrenarea tuturor cursanților în activitatea seminariilor.* Este cunoscut faptul că numai un număr relativ restrîns dintre cursanții unei grupe pot participa la discuții sau la rezolvarea problemelor la tablă în 50 sau 100 minute. Este necesar să se folosească procedee didactice care determină participarea tuturor cursanților la discuții sau la rezolvarea de probleme. Astfel, toți

* În prima etapă de perfecționare psihopedagogică a profesorilor de chimie ingineri și pentru gradul II, desfășurată îndeosebi prin ore de predare, s-au dat o serie de teme pentru dezbaterile și seminariile tip referat din etapa a II-a, destinată seminariilor. Printre aceste teme menționăm: a) Procesele psihice — cunoașterea și dezvoltarea lor în activitățile instructiv-educative; b) Conținutul învățămîntului — cerințe și exemple de modernizare la disciplinele predate; c) Metodele moderne de învățămînt — cerințe și exemple de realizare în activitățile didactice etc.

cursanții trebuie să urmărească și să consemneze în caietul de seminar răspunsurile și soluțiile celor antrenați la abordarea problemelor din seminarii. Nu trebuie discutat numai cu cei desemnați anume. *Fiecare trebuie să se simtă angajat în rezolvarea problemelor.* Numai astfel seminarul devine participativ și asigură o eficiență sporită activității didactice.

Eficiența muncii didactice cu cursanții depinde și de metodica de desfășurare a fiecărui tip de seminar. Fiecare cadru didactic, în funcție de obiectivele, conținutul, nivelul de pregătire al cursanților și strategiile ce le are în vedere, trebuie să-și stabilească dinainte structura cea mai adecvată pentru fiecare seminar. Desigur, trebuie avute în vedere și fenomenele didactice aleatorii, pentru a se reuși să se adapteze cu succes oricărei situații neprevăzute. În acest context, în orice seminar este nevoie de o îmbinare suplă a fundamentelor teoretice cu aspectele factologice (fenomenologice) și de aplicare a cunoștințelor în practică. Fiecare seminar trebuie să ofere posibilitatea cursanților de a participa efectiv la dezbaterea problemelor și la elaborarea soluțiilor de rezolvare a acestora, de a alege varianta optimă, valorificîndu-și experiența proprie. Structura desfășurării seminariilor trebuie să ofere profesorului posibilitatea să participe, la nevoie, la clarificarea unor neînțelegeri, la înlăturarea unor erori, la îmbunătățirea unor soluții, la omologarea celor bune. Structura seminariilor trebuie să permită și evaluarea pregătirii cursanților. *Orice seminar trebuie să dinamizeze munca independentă a cursanților, capacitatea lor creatoare.*

Cele de mai sus nu sînt decît o invitație la meditație privind locul, rolul, tipurile și condițiile folosirii seminariilor în actul perfecționării cadrelor didactice. Cadrele didactice universitare și ca cele din licee prin bogata și îndelungata lor experiență, prin inteligența lor colectivă pot să-și aducă multe alte contribuții pentru ca seminariile să aibă un puternic rol participativ și formativ în activitatea didactică.

CREȘTEREA ROLULUI ORGANIZAȚIILOR U.T.C. din școli

(Urmare din pag. 13)

Comitetele județene ale U.T.C. conduc nemijlocit desfășurarea **învățămîntului politico-ideologic din școli,** în condițiile în care prin însuși procesul de învățămînt se asigură însușirea științelor sociale, a politicii interne și externe a partidului și statului nostru. Tocmai de aceea, eforturile organizațiilor noastre sînt orientate spre eliminarea paralelismelor și a suprapunerilor între diversele forme de pregătire politică.

Prin toate formele muncii politico-educative și cultural-artistice trebuie să acționăm pentru a face din fiecare elev un tînăr cu profunde convingeri patriotice. Tocmai de aceea eforturile organizațiilor U.T.C. sînt concentrate în direcția **diversificării acțiunilor de educare politică și patriotică a elevilor,** pentru cunoașterea tradițiilor de muncă și luptă, pentru progres social, ale poporului și realizărilor în edificarea noii orînduiri.

Organizațiile U.T.C. din școli, împreună cu organele de învățămînt, acționează pentru cultivarea la toți elevii a răspunderii față de însușirea concepției materialist-dialectice și istorice despre lume și viață.

Pornind de la realitățile din școlile noastre trebuie să acordăm o mai mare atenție **organizării activităților destinate timpului liber al elevilor și studenților,** cuprinderii și satisfacerii, prin acțiuni proprii, a intereselor, aptitudinilor și dorințelor acestora, pentru orientarea lor în direcția formării multilaterale pentru muncă și viață.

Pentru a răspunde acestor exigențe, Uniunea Tineretului Comunist va acționa sistematic pentru **ridicarea pregătirii profesionale a activiștilor care lucrează cu elevii,** prin **continua lor perfecționare pedagogică și de specialitate.** „Revista de pedagogie" este, din acest punct de vedere, un prețios instrument. Sîntem, totodată, conștienți că *munca desfășurată pentru educarea comunistă* a tinerilor, a elevilor în mod special, presupune, în condițiile Programului unitar aprobat de Forumul tineretului, **o mai strînsă colaborare cu toți factorii care au răspunderi în procesul educativ,** în cazul nostru cu școala și familia.

PSIHOLOGIA VÎRSTELOR

(Urmare din pag. 17)

teristicilor individuale și de caracterul complex al vieții și experienței care prin solicitări creează funcția și realitatea dezvoltării psihice — expresivitatea personalității.

Ce gînduri și idei pot străfulgera orizontul minții noastre în fața acestei panorame a dezvoltării noastre psihice, pe parcursul anilor și vîrstelor?

O altă problemă sugerată de lectura cărții la care ne referim o constituie viața în comun și căsătoria.

De asemenea, cine poate să nege teama, la multe persoane, și mai ales la femei, față de primele simptome ale declinului vîrstnic.

Care este psihologia celibatarului, la vîrsta declinului?

Rigoarea logică și claritatea expunerii, bogăția indicațiilor bibliografice ale acestei cărți sînt doar cîteva din calitățile care-o recomandă ca un valoros îndreptar pentru viață, necesar persoanelor de toate vîrstele.

PETRE PUFAN

Probleme educative în școala sovietică

În LITERATURA PEDAGOGICĂ SOVIETICĂ, academicianul *I.K. Babanski* este cunoscut prin numeroase studii experimentale și lucrări monografice. În principala sa lucrare „Optimizarea procesului de învățămînt", tradusă și în limba română în 1979 în colecția „Pedagogia secolului XX", autorul dezbate probleme actuale și de perspectivă ale perfecționării activității didactice. Într-o lucrare recentă, pe care o prezentăm în cele ce urmează, I.K. Babanski apare coautor, împreună cu *G.A. Pobedanostev*[1] în dezbaterea unor probleme referitoare la abordarea complexă a activităților educative în școală.

1. Una dintre caracteristicile de bază ale educației comuniste o constituie, după cum se știe, orientarea activității modelatoare a personalității umane în direcția valorificării maxime a tuturor capacităților individuale, în vederea participării active și creatoare la viața socială, în primul rînd la munca productivă. Este cunoscut, de asemenea, că procesul formării trăsăturilor de personalitate este deosebit de intens în perioada școlarității, depinzînd în mare măsură de caracterul influențelor educative organizate, de conținutul și orientarea acestor influențe. Formarea și dezvoltarea personalității umane este posibilă numai în condițiile unui proces educativ multilateral, ale unei abordări complexe a obiectivelor pe care și le propune acest proces. După părerea autorilor, *abordarea complexă reprezintă un principiu fundamental al educației multilaterale a omului în societatea socialistă*. Baza metodologică a acestei abordări o formează concepția dialectică referitoare la unitatea și interconditionarea fenomenelor, inclusiv a fenomenelor proprii procesului educațional. Vizînd rezolvarea concomitentă a mai multor sarcini educative, în perspectiva formării personalității multilaterale, abordarea complexă se impune ca modalitate de a imprima un caracter operativ acestui proces. Strategia muncii educative, în condițiile aplicării principiului abordării complexe se bazează pe *delimitarea unei verigi centrale* în multitudinea sarcinilor educative. În etapa actuală, veriga centrală a muncii de educație în școlile sovietice este considerată educația politico-ideologică, educația prin și pentru muncă și educația morală. Aceasta nu înseamnă, desigur, slăbirea atenției ce se acordă sarcinilor educației intelectuale, fizice, cetățenești și estetice a școlarilor.

2. În condițiile abordării complexe a obiectivelor educaționale, o atenție permanentă trebuie acordată folosirii intense, în scopuri educative, a unor conținuturi și forme variate de activitate cu elevii. I. K. Babanski și G. A. Pobedonostev consideră că este necesară, în primul rînd, *o preocupare mai atentă pentru utilizarea cît mai eficientă a conținutului celor peste zece mii de lecții, la care participă fiecare elev* pe parcursul școlarizării sale. Aceste lecții oferă un bogat material faptic pentru educația materialist-științifică a elevilor, cît și pentru realizarea sarcinilor educației intelectuale. Lecțiile au, de asemenea, bogate valențe educative, în sensul disciplinării gîndirii, al formării perseverenței, a inițiativei, a capacității de orientare în situații complexe, a capacității de organizare a propriei activități, a capacității de autoanaliză și autocontrol și a altor trăsături pozitive de personalitate. Valențele educative ale activității de instruire sînt valorificate deplin în condițiile preluării active a conținutului fiecărei lecții de către elevii înșiși în procesul rezolvării de sarcini organic integrate în actualitate.

După părerea autorilor, valoarea educativ-formativă a activității instructive constă și în faptul că ea asigură formarea unor deprinderi instrumentale, care fac posibile contactul și comunicarea cu mediul social modern; astfel sînt deprinderile de scriere și de citire rapidă, de numerație și calcul, deprinderea de lucru cu cartea, deprinderea de folosire a materialului cartografic și a schemelor grafice etc. Toate aceste deprinderi instrumentale au o deosebită importanță nu numai în perioada școlarității, ci și ulterior, în perspectiva educației permanente, a autoperfecționării profesionale, a autoeducației în general.

3. În continuare, autorii insistă pe *valoarea educativă a activităților desfășurate cu elevii în afara lecțiilor*, activități bogate în conținut și foarte variate ca forme de desfășurare: concursuri, excursii, dezbateri, lectură individuală, serate tematice, cercuri, activități practice de folos obștesc, activități specifice organizațiilor de copii și tineret, vizionări de spectacole, întreceri sportive, jocuri etc. O trăsătură principală a acestor activități constă în faptul că ele oferă posibilități mai largi de a lua în considerare deosebirile individuale dintre elevi, particularitățile lor, interesele și tendințele fiecăruia.

De altfel, unul din capitolele lucrării este rezervat *analizei conținutului și a metodelor activității de studiere și cunoaștere a elevilor de către profesori*, fără de care nu este posibilă abordarea complexă a obiectivelor formativ-educative a activităților școlare și extrașcolare. Autorii arată că activitatea de studiere și cunoaștere a particularităților elevilor trebuie să aibă ea însăși un caracter complex, adică să vizeze elucidarea principalelor trăsături în sfera intelectuală, emoțională și volitivă, să evidențieze interesele și capacitățile individuale.

4. Observațiile mai importante și concluziile procesului de studiere a particularităților elevilor sînt sintetizate, de obicei, în *caracterizări psihopedagogice individuale*. Experiența la care se referă autorii demonstrează că, dintr-o astfel de caracterizare individuală, reprezentînd rezultatul studierii particularităților unui elev în perspectiva abordării complexe a obiectivelor educativ-formative, nu trebuie să lipsească referirile la:

— capacitatea de muncă și efort a elevului, activismul său social-politic, gradul de integrare în activitatea școlară, de participare la rezolvarea sarcinilor colective;

— nivelul educației morale reflectat în conduita zilnică, atitudinea față de învățătură și de responsabilitățile obștești;

— interesele și înclinațiile: disciplina școlară preferată, activitățile extrașcolare la care participă cu mai mult interes și cu rezultate pozitive;

— nivelul priceperilor și gradul de elaborare a deprinderilor școlare cu caracter general: priceperea de a delimita esențialul, de a-și planifica propria activitate, de a citi, scrie și calcula într-un ritm optim, deprinderea de autoanaliză și autocontrol etc.;

— disciplinele școlare cu rezultate mai puțin bune, eventuale carențe în comportament, cauzele posibile ale acestor fenomene;

— gradul de integrare în diferite colectivități (familie, clasă etc.), influența educativă a acestora;

— recomandări cu privire la perfecționarea activității educative: direcții de colaborare cu familia, cu organizațiile de copii și tineret; responsabilități etc.

Acestea sînt, desigur, numai o parte dintre aspectele mai importante ce trebuie menționate într-o caracterizare individuală. În

[1] Babanski, I.K.; Pobedonostev, G.A., *Kompleksnii podhod k vospitaniiu școlnikov*, Moskva, „Pedagoghika", 1980

raport de cazul concret avut în atenție, cadrul didactic care întocmește o asemenea caracterizare adaugă și alte aspecte, pe care le consideră importante pentru dezvăluirea principalelor calități și neajunsuri ce trebuie avute în vedere în activitatea educativă. Pentru a reprezenta însă un instrument de lucru eficient și *ușor de mînuit*, caracterizarea individuală trebuie să fie cît mai concisă și să reflecte dinamica particularităților la care se referă. De aceea, autorii consideră oportună înlocuirea caracterizărilor detaliate, descriptiv-narative, prin *fișe schematice de observare și caracterizare*, avînd o rubricație dată și folosind un punctaj convențional de la 1 la 5 pentru aprecierea nivelului atins sub diferite aspecte. Prin acest procedeu, notarea periodică a observațiilor oferă posibilitatea aprecierii comparative atît a nivelului atins în momentul dat, cît și a dinamicii înregistrate de la o etapă la alta.

Ne-am referit mai sus doar la cîteva dintre ideile principale dezbătute în lucrarea „Abordarea complexă a educației elevilor". În paginile acestei lucrări, autorii mai trateză însă și alte probleme, referitoare la planificarea muncii în condițiile abordării complexe a obiectivelor procesului educațional, la rolul colaborării dintre școală, familie și alte organisme sociale în rezolvarea acestor obiective, la aplicarea principiilor abordării complexe în analiza eficienței educației.

ANNA RADU

Modernizarea lecției în școala franceză

ÎN CADRUL efortului de transformare a școlii într-un factor tot mai activ în rezolvarea problemelor contemporane, atenția se îndreaptă tot mai mult asupra schimbării conținuturilor de învățat. Aceasta este însă legată strîns de modernizarea lecției, a modalităților concrete prin care conținuturile *modificate pot fi însușite* de elevi.

Didacticienii francezi au publicat în ultimii ani o suită de lucrări *prin care se propun, se experimentează* și se realizează noi modele de organizare și desfășurare a lecției. Astfel tot mai mult își face loc didactica diferențială, cum e denumită noua didactică în aceste lucrări.

ÎNTRE INOVAȚIILE ADUSE care par să întrunească acordul și aprecierea mai multor specialiști în privința noii structuri a lecției menționăm: **proiectarea obiectivelor pedagogice; pregătirea, analiza, sinteza, conștientizarea** etc. în procesul efectuării operațiilor *intelectuale, manuale* etc. **generalizare, aplicație, evaluare a** celor învățate în practica proprie și dezvoltarea creației originale la fiecare elev. Desigur că și în alte țări **noua structură a lecției** este una de tranziție, am putea spune, *resimțindu-se* nevoia unei noi analize a procesului de învățămînt ca proces de cunoaștere. Faptul reiese mai ales din proiectarea didactică a lecției. Iată și criteriile de bază ale unui nou plan de lecție, propus de Ministerul *Educației din Franța pe obiective* pedagogice: conștientizarea cunoștințelor, metodologia și conținutul gradat pe etape, materialul didactic necesar, observații asupra unor elemente majore ale temei. Redăm în continuare planul secției: *NOȚIUNEA DE PROGRES* ÎN VIZIUNE INTERDISCIPLINARĂ: 1. Obiectivele pedagogice: capacitatea de a înțelege o idee foarte utilizată — progresul —, abilitatea de a identifica progresul în activitatea cotidiană; 2. Obiectivul de conștientizare: să se arate că problema nu se poate rezolva *în afara unor* criterii, să se asimileze ideea că progresul implică apreciere prin finalități; cercetarea mijloacelor care au permis industrializarea țărilor occidentale, condițiile de lucru ale muncitorilor; situația lumii a treia și degradarea *mediului*; 3. Metodologie și conținut: relativizarea ideii că progresul este infinit și ceva realizat apriori; toată evoluția poate fi considerată progres? putem vorbi de progres fără criterii? progres, pentru ce? progres, în raport cu ce? cercetări și discuții; inovație și pseudoinovație (*medicamente, mașini* etc.), alegerea pentru comparare a unor mijloace tehnice — mașina cu vapori, centrele nucleare, ordinatoare etc. 4. Cîteva exemple: **evoluția tehnicilor de țesătorie — *tipuri de lucrări* posibile, meseria de țesător și utilitatea sa, vizitarea unei uzine textile și întreținerea cu lucrători din uzină, analiza repercusiunilor sociale pozitive și negative, a nivelului de viață; evoluția tehnicilor de *lucru în metalurgie*: tipuri de lucrări posibile de la chimie, metale, aliaje, extracții de minerale; de la istorie-revoluția industrială; de la literatură — romanul secolului XIX și începutul secolului XX; de la geografie — regiuni industriale, repartiția resurselor minerale în lume; direcții de cercetare: condițiile de lucru și de viață în metalurgie, vizitarea unei uzine, cercetarea luptei pentru condiții mai bune de lucru; cercetarea cazului unei inovații tehnice precedată de explicarea științifică. 5. Material pentru studiu *individual*: decupaje din presă despre evenimente științifice și tehnice importante, un film sau un roman științifico-fantastic, studiul unei lucrări literare, de exemplu — viața lui *Galileo Galilei sau Istoria* generală a tehnicii.**

După cum reiese din cele de mai sus tendința de modernizare este în direcția interdisciplinarității, a cuprinderii unor elemente care să activizeze elevul și să asigure operaționalizarea celor învățate.

*

1. Cahiers pédagogiques, 170, ianuarie, 1979.
2. *** Didactique functionelle. Hachett, 1977.
3. *** Éducation scientifique? pour quelle société? Plan, 1980

NICOLAE VINȚANU

Dr. EMILIAN DIMITRIU

La discipline des éléves — la discipline des éducateurs

En éducation, comme dans n'importe quel autre domaine d'activité, il ne peut y avoir progrès hors la discipline et l'ordre.

L'auteur avance des arguments et présente des faits qui attestent la dialectique des normes morales et de la liberté, pour harmoniser la nécessité avec l'indépendance, pour éviter les conflits par la responsabilité et par l'esprit révolutionnaire des élèves, de même que par l'approfondissement de la démocratie dans la vie de l'école.

СТЕЛИАНА НЭСТЭСЕСКУ-КРУЧЕРУ

Патриотическое — революционное воспитание молодежи в центре заботы школы

Статья выявляет главные недостатки в области патриотического-революционного воспитания молодежи (формализм, недостаточное внимание к отношениям преподаватель-ученики, отсутствие сильных коллективов на уровне каждого класса и каждой школы и др.), указывая и функции патриотического и революционного воспитания (социальная, познавательная, формативная, управляющая, оценительная, урегулирования отношений между людьми).

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire–Contents–Содержание 3|1982

E. DIMITRIU — Discipline des élèves — discipline des éducateurs ● S. NĂSTĂSESCU-CRUCERU — L'éducation patriotique et révolutionnaire de la jeunesse se trouve au centre des préoccupations de l'école ● M. CĂLIN — Niveaux et modalités de réception et d'intériorisation des valeurs morales ● ANDREI POPESU — Le développement du rôle de organizations U.T.C. dans les écoles pour l'éducation revolutionnaire, par et pour le travail de la jeunesse. N. KLEININGER, L. MURVAI — L'enseignement dans les langues des nationalités cohabitantes est une expression de la démocratie de l'école roumaine ● E. RUDICĂ, T. RUDICĂ — Méthodes d'éducation scientifique athéiste par les heures d'éducation civique du gymnase ● C. CRĂCIUN — Possibilités de valoriser les lectures en vue d'intensifier l'amour du travail chez les élèves ● G. VASILESCU Comment je valorise le contenu des leçons de biologie dans la formation de la conception materialiste-dialectique marxiste des élèves ● D. PREOTEASA — Le développement de l'horizon scientifique des élèves par l'étude de la chimie ● M. —BUGA — Le Musée del'École — moen d'éducation patriotique des élèves ● G. FLEANCU: Modalités pratiques d'éducation par le travail dans les «organisations des Pioniers» ● T. MAREŞ — Les activités extrascolaires dans la formation des habiletés de travail des jeunes pioniers ● M. VLĂDUŢ, P. BĂRBULESCU — La méthodologie de l'examination, de l'appréciation et de la promotion des élèves aux activités techniques-pratiques ● R. DĂSCĂLESCU — Les lycées agroindustriels et la formation professionnelle des élèves ● N. CERCHEZ — Problèmes de méthodique de l'instrucion dans l'enseignement professionnel agroindustriel du soir ● O.I. LUCA: La recherche scientifique, composante essentielle del'instruction pratique ● V. VEGHEŞ — Projet de technologie didactique interdisciplinaire ● D. GÎRBOVAN — Comment cultiver l'esprit d'économie par le reconditionnement de materiaux utilisables ● I. JINGA, I. NEGREŢ — Comment peut-on valorifier rigoureseument les ressources éducationnelles de l'activité didactique ● IOAN B. — Activer les formes de perfectionnement des professeurs par les séminaires et les débats ● A. RADU — L'école sovietique aborde complexement les problèmes de l'éducation ● N. N.VINŢANU: Modernisation de la leçon dans l'école française

---

E. DIMITRIU: Pupils'conduct — teachert'conduct ● S. NĂSTĂSESCU-CRUCERU: The patriotic-revolutionary education of the young people in the focus of our concern ● M. CĂLIN: Levels and ways of acquiring andinter nalizing moral values ● N . KLEININGER, L. MURVAI: Education in the languages of the coinhab ting nationalities — an expression of the democracy of the Romanian school ● E. RUDICĂ, T. RUDICĂ: Methods of atheist-scientific education by classes of education in the gymnasium ● C. CRĂCIUN: Ways of turning the reading excerpts into accoun-in training the love for work in pupils ● G. VASILESCU: How I use the content of the biology lessons in training thet pupils'materialist-dialectic conception ● D. PREOTEASA: Widening the pupils'scientific horizons by studying Chemistry ● M. BUGA: School Museum — a means of pupils' patriotic education ● G. FLEANCU: Practical ways of education through work in the Pioneers'Organization ● T. MAREŞ: Extramural activities for training pioneers' work skills ● M. VLĂDUŢ, P. BĂRBULESCU: Methodology of pupils' testing, assessment and promotion in the technical-pratical training ● R. DĂSCĂLESCU: Agro-industrial lycées and the pupils' vocational training ● N. CERCHEZ: Methodological problems of the training in the evening vocational agroindustrial education ● O.I. LUCA: Scientific research — an integrating part of the practical training ● V. VEGHEŞ: An interdisciplinary project of teaching technology ● D. GÎRBOVAN: Educationg the economic mind by reusing the reusable materials ● I. JINGA, I. NEGREŢ: How can the educational resource of the teaching activity be more closely put into account ● I. BONTAŞ: Promoting the further training activity by seminars — debates ● A. RADU: The complex approach of the educational problems in the Soviet school ●

Е. ДИМИТРИУ, Дисциплина учащихся — дисциплина воспитателей ● С. НЭСТЭСЕСКУ-КРУЧЕРУ, Патриотическое-революционное воспитание молодежи в центре заботы школы ● М. КЭЛИН, Уровни и способы приема и интериоризации моральных ценностей ● АРДРЕЙ ПОПЕСКУ, Рост росли школьных малодежнх организаций в революционном и трудовом воспитании молодежи. Н. КЛАЙНИНГЕР, Л. МУРАЙ, Образование в языках сожительных национальностей — выражение демократизма румынской школы ● Е. РУДИКЭ, Т. РУДИКЭ, Методы научно-атеистического воспитания в гимназии ● К. КРЭЧУН, Возможности использования лектур в трудовом воспитании учащихся ● Г. ВАСИЛЕСКУ, Как использовать содержание уроков биологии в формировании материалистической диалектической концепции учеников ● Д. ПРЕОТЯСА, Расширение научного горизонта учеников способом изучения химии ● М. БУГА, Школьный музей — средство патриотического воспитания учащихся ● Г. ФЛЯНКУ, Практические модальности трудового воспитания в пионерской организации ● Т. МАРЕШ, Внешкольные деятельности для формирования трудовых навыков у пионеров ● М. ВЛЭДУЦ, П. БЭРБУЛЕСКУ, Методология экзаминовки, оценки и продвижения учеников в технико-практической подготовке ● Р. ДЭСКЭЛЕСКУ, Агроиндустриальные лицеи и профессиональная подготовка учеников ● Н. ЧЕРКЕЗ, Методические вопросы инструкции в вечернем агроиндустриальном образовании ● О. И. ЛУКА, Научное исследование — составная часть практической инструкции ● В. ВЕГЕШ, Проект дидактической междисциплинной технологии ● Д. ГЫРБОВАН, Формирование экономного духа через переиспользование материалов ● И. ЖИНГА, И. НЕГРЕЦ, Как лучше использовать воспитательные ресурсы дидактических деятельностей ● И. ВОНТАШ, Побуждение деятельности по усовершенствованию через семинарии-дебаты ● А. РАДУ, Комплексная трактовка проблем воспитания в советской школе ● Н. ВИНЦАНУ, Модернизация урока в французкой школе

CREMELE DIN GAMA „FARMEC-LUX"
CONFERĂ TENULUI SUPLEȚE, ELASTICITATE ȘI PROSPEȚIME

farmec

Datorită conținutului bogat în vitamine, substanțe grase naturale (ulei de vizon) și factori hidratanți (complex biologic de hidratare), cremele „Farmec Lux" au un efect emolient pronunțat, proprietăți de regenerare și posibilitatea de a regla umiditatea tenului, favorizînd absorbția și reținerea apei în celule.

Prin calitățile lor deosebite, produsele „Farmec Lux" vin în ajutorul dumneavoastră în preocuparea de întreținere zilnică a tenului.

Vă recomandăm produsele „FARMEC-LUX":

— Emulsie hidrantă pentru ten gras
— Cremă hidrantă pentru ten normal
— Cremă hidrantă pentru ten uscat

PRODUCĂTOR: Intreprinderea de produse cosmetice „FARMEC" — Cluj-Napoca

revista de PEDAGOGIE

4

aprilie 1982

anul XXXI

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

*

Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

DIN CUPRINS:

- *Modalități de integrare a rezultatelor cercetării cu producția în procesul de învățămînt agricol*
- *Preocupări susținute ale școlii și organizației U.T.C. pentru afirmarea romantismului revoluționar*
- *Formarea deprinderilor de a învăța la școlarii mici*
- *Orientări teoretico-aplicative și opțiuni metodologice în tehnologia didactică actuală*
- *Manualul școlar și notițele — instrumente de lucru eficiente*
- *Tehnici ale muncii intelectuale în sprijinul învățării temeinice*

revista de
PEDAGOGIE

Nr. 4/1982

COLEGIUL
DE REDACȚIE:

IOAN CĂPLĂNUȘ
inspector general în M.E.I.
Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT
GEORGE CIUDAN
secretar responsabil de redacție
Prof. ing. ANA MEȘTERU
Prof. dr. ANTON VASILESCU,
redactor șef

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Str. Sf. Apostoli nr. 14
București, sector 5
Cod 70634
Telefon: 15.85.74

Sumar

lipsă pag. 25-30
35-40

GEORGE CIUDAN — Școala românească profund implicată în construcția social-economică a țării .....

DIDACTICA INSTRUIRII PRIN MUNCĂ

MARGARETA IONEL — Pregătirea pentru producție a mecanicului agricol.....
VASILE CORPADE — Modalități de integrarea rezultatelor cercetării în învățământul agricol .....
FLORICA POPESCU — Ferma didactică — laborator de cercetare științifică.....

EDUCAȚIA MORAL-PATRIOTICĂ A TINERETULUI

DINCA SOARE — Educația patriotic-revoluționară în centrul preocupărilor cadrelor didactice .....
ELENA BADEA — Preocupări susținute ale școlii și organizației U.T.C. pentru afirmarea romantismului revoluționar.....
MIRCEA ȘTEFAN — Tipologia situațiilor educaționale .....
LUCIA PETROMAN, PAVEL PETROMAN — Școala în sprijinul educației muzicale..

FAMILIARIZAREA ȘCOLARULUI MIC CU DEPRINDERILE DE STUDIU SISTEMATIC

MARIA GIURGEA — Formarea deprinderilor de învățare la școlarii mici.....
I.G. BORCA — Însușirea deprinderii de a înțelege, a judeca și a formula o problemă..
VASILICA IONIȚĂ, ANA PĂSĂRICĂ — Cum stimulăm succesul școlar al școlarului mic prin activități independente.....

TEHNOLOGII DIDACTICE ÎN FORMAREA STILULUI MUNCII INTELECTUALE LA ELEVI ȘI STUDENȚI

DAN POTOLEA — Orientări teoretico-aplicative și opțiuni metodologice în tehnologia didactică actuală .....
LUMINIȚA GHIVIRIGĂ — Manualul școlar și notițele — instrumente de lucru eficiente
IOAN NEACȘU — Tehnici de muncă intelectuală în sprijinul învățării temeinice ....
DOINA VINTILESCU — Activitatea dirigintelui pentru însușirea tehnicii muncii intelectuale .....
NICOLAE OPRESCU — Diversitatea surselor de informație și formarea capacității de esențializare la studenți .....
DIDINA BĂRBULESCU, PAULA CONSTANTINESCU-STOLERU — Activitatea științifică și stilul de muncă intelectuală la studenți.....

GHIDUL TINERELOR CADRE DIDACTICE

IOAN JINGA, ION NEGREȚ — Cum se elaborează corect „Strategiile" didactice optime

PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

NATALIA POPA — Metodologia cursurilor și seminariilor de pedagogie în institutele tehnice .....
GH. SMARANDACHE — Eficiență crescută schimburilor de experiență.....

PEDAGOGIE COMPARATĂ

P. GOLU, A. VASILESCU — Conferința pedagogilor din țări socialiste.....
MIHAI JIGĂU — Educația adulților în Suedia .....

EVOCĂRI

GHEORGHE DUMITRESCU — In memoriam (90 de ani de la nașterea lui I.C. Petrescu)
VIOREL NICOLESCU — Un înnoitor al teoriei și practicii educaționale (200 de ani de la nașterea lui Fr. Froebel).....

CĂRȚI — IDEI

DINUȚA MARIN — Manuale pentru studenții străini... .....
LEON TOPA — Enciclopedia practică a copiilor .....
ION ORGHIDAN — Clasic și modern în învățământul superior.....
ADRIAN PĂIȘ — O lucrare despre școala și pedagogia burgheză.....
D. SALADE — Cercetarea — acțiune în orientarea școlară și profesională .....

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

ŞCOALA ROMÂNEASCĂ PROFUND IMPLICATĂ ÎN CONSTRUCŢIA SOCIAL-ECONOMICĂ A ŢĂRII

CEI CE EDUCĂ ŞI INSTRUIESC, împreună cu cei ce sînt educaţi şi instruiţi, sînt, pe zi ce trece, tot mai profund implicaţi în ascendenţa construcţiei social-economice din ţara noastră. Această implicare — sau mai exact spus această autoimplicare — este menită să ofere şi să confere întregului învăţămînt din România socialistă dreptul de a-şi afirma plenar virtuţile creatoare în absolut toate domeniile de activitate. Dacă noi revoluţionăm industria şi agricultura, e de la sine înţeles că trebuie să revoluţionăm şi învăţămîntul, să-l conştientizăm permanent despre menirea sa nobilă, aceea de a fi legat organic de necesităţile social-economice ale patriei noastre. De ce subliniem acest lucru? Pentru simplul şi fundamentalul motiv că zidirea şi rezidirea cetăţii socialiste este un proces unitar, atotcuprinzător. Revoluţionarea spiritului, a ideilor nu poate fi separată de revoluţionarea acţiunii practice. Noi nu sîntem fabricanţi de tractoare şi cultivatori de cereale, pe de o parte, şi făuritori ai conştiinţei revoluţionare, pe de altă parte. Sau mai precis: tractoarele, cerealele şi conştiinţa revoluţionară se făuresc nu izolat ci împreună. Şi e bine că gîndim şi acţionăm în acest mod.

În documentele Congresului al XII-lea al partidului nostru, în magistrala cuvîntare a tovarăşului Nicolae Ceauşescu prilejuită de aniversarea a 60 de anide la crearea Uniunii Tineretului Comunist, precum şi în cuvîntul pe care secretarul general al partidului l-a rostit în cadrul Plenarei C.C. al P.C.R. din 31 martie a.c. au fost reliefate aceste interdependenţe menite să dea un spor de abnegaţie şi eroism tinerei generaţii — muncitori, ţărani, elevi, studenţi — angajată plenar nu în cea mai uşoară, dar în cea mai nobilă construcţie plurivalentă din ţara noastră: cea socialistă şi comunistă. Învăţămîntul românesc are legitime motive de mîndrie pentru contribuţia sa la calificarea forţei de muncă reclamată de economia noastră naţională. Numai în anul 1981 el a pus la dispoziţia industriei, agriculturii, construcţiilor şi altor domenii de activitate peste 380.000 muncitori calificaţi, peste 16.000 maiştri şi 37.000 absolvenţi ai învăţămîntului superior. Nu este deloc de neglijat faptul că din absolvenţii învăţămîntului superior din 1981, peste 61 la sută reprezintă facultăţile cu profil tehnic. Ce înseamnă aceasta? Explicaţia e limpede: racordarea învăţămîntului la cerinţele stringente ale economiei naţionale.

Anumiţi filosofi, sociologi şi politologi vîntură ideea că tineretul lumii contemporane, spre deosebire de tineretul altor epoci, şi-a pierdut visarea, speranţa şi romantismul. Adevărul în această privinţă e spus numai pe jumătate. Nu putem vorbi despre această pierdere, despre acest fenomen dacă nu facem anumite disocieri, dacă nu analizăm structurile social-politice din diferite ţări, dacă nu arătăm deosebirea între conduşi şi conducători, dacă nu arătăm diferenţa dintre calitatea vieţii a celor ce mor de spleen şi a celor care tînjesc după o locuinţă şi o bucată de pîine. Nu este cazul ca în contextul acestui articol să analizăm acest fenomen. O să-l facem cu alt prilej. Rămînem mai cîştigaţi dacă ne vom opri asupra optimismului viguros al tinerei generaţii care propulsată de romantismul revoluţionar şi

de legendar eroism dă cetății socialiste românești aura remarcabilelor împliniri materiale și spirituale ale zilei de azi și de mîine. Așa cum spunea președintele țării... „toate șantierele patriei noastre oferă minunate posibilități de afirmare a eroismului revoluționar, a romantismului revoluționar. Oare tinerii constructori de astăzi ai Canalului Dunărea-Marea Neagră nu fac fapte revoluționare? Realizările lor nu vor rămîne peste secole ca un simbol al eroismului tineretului nostru?" Exemple de fapte revoluționare avem pe tot cuprinsul țării: în industrie și în agricultură, în știință și în învățămînt, în numeroase colective de muncă și creație liberă.

Implicarea profundă a învățămîntului românesc în construcția social-economică e reclamată de necesități obiective, de etapa pe care o străbatem. Educarea și instruirea tinerei generații se cer deci racordate la aceste necesități și ca atare învățămîntului de toate gradele îi revin sarcini sporite: de la învățarea abecedarului pînă la procesul de cunoaștere științifică a lumii; de la cultul muncii și al dragostei de țară, pînă la sacrificiul suprem pentru apărarea gliei străbune; de la dragostea de libertate și independență a popoarelor pînă la marșul infinit pentru apărarea păcii în lume. Iată temeiul pentru care noi vorbim azi tot mai mult despre educația multilaterală a întregului popor și în primul rînd de educația tinerei generații.

Și în învățămînt, ca și în celelalte domenii, desfășurăm o permanentă activitate pentru a-i conferi o nouă calitate. Fără îndoială că această calitate nouă se realizează în primul rînd de către specialiști, respectiv de cadrele didactice. Nu de multă vreme, în rețeaua învățămîntului nostru s-a instituit la scară națională sistemul de patronare a școlilor de toate gradele și profilele. Principiul patronării școlilor izvorăște din politica partidului nostru, adică dintr-o viziune pe cît de științifică pe atît de umanistă. Care este scopul acestei patronări? Iată: ridicarea calității întregului învățămînt, cunoașterea în profunzime de către cadrele didactice a întregului proces de învățămînt, șanse egale pentru toți copiii țării în dezvoltarea personalității, micșorarea și înlăturarea efectului școlar. Dorim să precizăm că sistemul patronării nu înseamnă nici control administrativ, nici vizită de curtoazie. Ideea care străbate această patronare este cu totul de altă natură. Patronarea școlilor de către școli înseamnă o triplă îndrumare de natură științifică, pedagogică și politică. Cu alte cuvinte, o asemenea patronare este obștească și ea îmbracă nu rigorile administrative, ci virtuțiile de înalt profesionalism ale dascălilor noștri. Un profesor universitar care se deplasează de la Institutul agronomic din București sau din alt centru universitar să țină o lecție model la liceul agroindustrial dintr-un orășel sau o comună din țară aduce un dublu beneficiu: pentru școala al cărei „patron" este și pentru dînsul. Un profesor de pedagogie de la Universitatea din București, cînd se duce la un liceu pedagogic să vorbească elevilor și profesorilor despre rolul învățătorului în școala sătească contemporană își ajută propria sa catedră în aceeași măsură în care îi ajută pe confrații săi și pe tinerii „învățăcei" care s-au hotărît să devină „domni Trandafiri".

Organizatoric, sistemul patronării are următoarea schemă: institutele politehnice patronează, de regulă, liceele industriale, institutele agronomice pe cele agroindustriale, universitățile liceele pedagogice, pe cele de filologie, științele naturii, liceele de matematică-fizică, liceele patronează școlile generale. Mai mult. Chiar unele școli generale din anumite orașe pot patrona școli sătești. Pe scurt: un asemenea sistem de patronare are darul ca la țară nouă să educe, să instruiască și să califice oameni noi din toate punctele de vedere.

Parcurgem un extraordinar timp istoric. Poate că cel mai fascinant din întreaga noastră existență. Poporul român are șansa și legitimul său drept să-și ctitorească țara și casa așa cum îi poruncește inima sa, așa cum îi dă pinteni gîndul său liber și cutezător. Școala zilelor noastre materializează prin procesul de educație și instrucție această șansă, acest vis, acest gînd. Fiind deschisă și receptivă la toate dezideratele de adîncire și înnoire a proceselor social-economice, ea oferă națiunii noastre socialiste, prin întreaga ei activitate, nu doar simpli absolvenți cu diplome, ci oameni temeinic pregătiți nu numai pentru un anumit domeniu îngust în care sînt specializați, ci și pentru depășirea obstacolelor și asperităților care nu de puține ori se ivesc în calea muncii și vieții. Tocmai de aceea este cu atît mai mare meritul dascălilor care știu să educe și să instruiască pe tinerii lor învățăcei în acest spirit, care nu este altceva decît spiritul revoluționar.

Sîntem într-o lună de exuberantă primăvară. Aprilie al anului 1982 i-a dat primăverii românești bucuria și certitudinea altor împliniri, menite să asigure suișul socialismului românesc pe noi înălțimi de progres și civilizație. Județelor țării, oamenilor lor le-au fost conferite în acest april înalte distincții pentru remarcabilele succese pe care le-au obținut în 1981. După faptă, conform înțelepciunii, și răsplată. Așa e frumos. Așa e etic.

În această primăvară, poporul nostru și-a manifestat din nou, ca un singur om, aleasa prețuire — prilejuită de împlinirea a opt ani de la alegerea ca președinte al țării — pentru strălucitul fiu al neamului românesc, tovarășul Nicolae Ceaușescu. El s-a născut pentru țară, trăiește, muncește și luptă neobosit pentru bunăstarea ei, pentru sporirea frumuseții ei, pentru pacea ei și a lumii. Dascălii din România socialistă își aduc și la acest jubileu omagiul lor de înaltă cinstire. Ei se angajează, în același timp, prin legămînt față de partid și de țară să-și aducă întreaga lor măiestrie pedagogică pentru ca tînăra generație să urce, prin brațele și ideile ei, această țară de frumuseți fără pereche spre treapta de aur a zilei de mîine.

GEORGE CIUDAN

Pregătirea pentru producție a mecanicului agricol

Ing. MARGARETA IONEL
Liceul agroindustrial Călugăreni

SISTEMUL DE INSTRUIRE a mecanicului agricol în liceul agroindustrial are în vedere îndeosebi pregătirea lui în domeniul cunoașterii, întreținerii, reparării și exploatării mijloacelor energetice, mașinilor și instalațiilor folosite în agricultură.

Pe lîngă disciplinele fundamentale, de cultură generală și social-politice, în instruirea elevului din liceul industrial agricol în treapta I sînt incluse și disciplinele specifice meseriei și anume: studiul materialelor, noțiuni de agrotehnică, bazele zootehniei și conducerea tractorului, iar în treapta a II-a mașini agricole, întreținere și reparații tractoare și mașini agricole, precum și conducerea agregatelor în lucru și pe drumurile publice.

Pregătirea practică a mecanicului agricol este asigurată însă prin participarea elevilor la activitățile productive organizate în ateliere și ferme, precum și direct în unitățile de producție, în secții S.M.A. Aceasta se desfășoară pe baza graficului de rotație a elevilor la diferite lucrări, în concordanță cu cerințele programelor școlare și cu calendarul lucrărilor agricole, utilizîndu-se principalele tipuri de tractoare și mașini agricole.

Participarea elevilor la întreținerea, repararea și exploatarea oricărui tip de tractor sau mașini agricole, cere din partea elevilor o gamă largă de cunoștințe pe care ei și le însușesc mai ales în cadrul disciplinelor tehnice, de pildă principalele tipuri și modele de tractoare universale: U 650, U 650-M, U 445 și U 800; tractoarele de uz general U 650, U 651, S 650 și S 651; tractoarele specializate ca L 445 și V 445 și tractoarele cu destinație specială folosite la lucrările de îmbunătățiri funciare S 1300 și S 1500, indiferent de utilizare sînt echipate cu motoare cu aprindere prin compresie în patru timpi (Diesel). Elevii, cunoscînd că tipurile și modelele de motoare au în general aceleași caracteristici constructive ca modelul de bază, pot efectua lucrări de întreținere și reparație pe oricare dintre ele, deoarece din punct de vedere constructiv și funcțional mașinile agricole au aceleași principii de funcționare, acest fapt dîndu-le elevilor posibilitatea să se folosească în practică de cunoștințele însușite la celelalte discipline tehnice. Încă un exemplu: toate tipurile de pluguri folosite au în general aceleași părți componente: cadrul, trupița, dispozitivul de cuplare, mecanismul de reglare și roata de sprijin. Deci, elevii care își însușesc cunoștințele la unul din tipurile de bază, tractoare sau mașini agricole, pot asigura întreținerea, reglarea, repararea și exploatarea rațională a celorlalte mașini. Elevii care se califică în această specialitate au nevoie de cunoștințe de desen tehnic (reprezentarea filetelor, cotarea, toleranțe, ajustaje și altele); de cunoștințe privind studiul materialelor, deoarece acestea le asigură cunoașterea proprietăților fizice, mecanice și tehnologice ale metalelor folosite la diferite repere; de cunoștințe privind întreținerea și reparația tractoarelor și mașinilor agricole, care le asigură cunoștințele de bază pentru recondiționarea arborilor, carcaselor, axelor și a altor subansamble. În același timp, mecanicului îi sînt necesare cunoștințe de lăcătușărie (trasare, tăiere, sudură electrică și oxiacetilenică), lucrări prin așchiere, studiate de elevi în clasa a IX-a. Deci, în perioada școlarizării elevii trebuie temeinic pregătiți la toate disciplinele tehnice.

Pentru participarea lor la lucrările agricole din cîmp, de exemplu, le sînt necesare cunoștințe de exploatare rațională a tractoarelor și mașinilor agricole, noțiuni de circulație rutieră și de tehnologie agricolă; dacă în ceea ce privește exploatarea agregatelor și circulația rutieră programele școlare permit pregătirea elevilor, noțiunile de tehnologie agricolă lipsesc, cu toate că elevii trebuie să aibă cunoștințe și deprinderi de exploatare rațională a agregatelor folosite, deoarece numai pe baza unor criterii științifice se poate asigura încărcarea tractorului la puterea maximă, altfel spus, folosirea rațională a acestuia, economie de timp și de carburanți.

Însușirea unor noțiuni de tehnologie agricolă le dă posibilitatea să execute nemijlocit lucrările agricole, să se încadreze corect în epoca de semănat, să înțeleagă de ce trebuie respectate densitatea și adîncimea de semănat. În vederea calificării, elevii au nevoie de cunoștințe de agrotehnică, de cunoștințe privind particularitățile morfologice și biologice ale plantelor cultivate și cerințele de calitate referitoare la executarea lucrărilor în raport cu cerințele impuse de tehnologia culturii în viitor.

În toamna anului 1981, elevii din ultimele clase din liceul nostru au participat la executarea lucrărilor solului în vederea însămînțării grîului de toamnă. Ei au executat lucrări de bună calitate, deoarece s-au bazat pe cunoștințele privind pregătirea unui pat germinativ mărunțit, nivelat, așezat, curat de buruieni și bine aprovizionat cu apă și substanțe nutritive, cunoscînd și particularitățile morfologice și biologice ale grîului (dezvoltarea sistemului radicular, capacitatea de mobilizare și absorbție a compușilor mai greu solubili din sol, încadrarea în epoca optimă de semănat), deci crearea celor mai bune condiții de cultură pentru grîu. În perioada de instruire practică comasată desfășurată pe perioadele de lucrări în cîmp, elevii au fost repartizați pe grupe și subgrupe. Acest mod de desfășurare a practicii le dă posibilitatea să fie antrenați toți în operațiile ce urmează să se execute. Astfel, pentru formarea deprinderilor de conducerea tractorului, la început elevul este familiarizat cu aparatele și dispozitivele de bord, apoi este deprins să folosească dispozitivele de manevrare (volan, pedala de accelerație, ambreajul, pedala de frînă și altele), mai întîi cu motorul oprit, pînă cînd își însușesc deprinderea de manevrare a acestora, iar după aceea se repetă operația cu motorul pornit, dar staționar și numai după ce s-a constatat că aceste manevre sînt însușite se trece la deplasare în linie dreaptă înainte și înapoi. Îndată ce elevul s-a deprins cu aceste manevre, se trece la altele mai complicate: viraje, ocoliri, întoarceri în trei manevre, oprirea în pantă, staționarea.

Fiecare manevră pe care trebuie să și-o însușească elevul este explicată de maistrul-instructor pe mișcări și faze încetinite, pentru ca elevul să o înțeleagă și apoi să o execute corect. Fiecare manevră este repetată de maistrul-instructor și apoi de mai multe ori de elev pînă cînd acesta o execută corect.

Formarea priceperilor și deprinderilor de mînuire a sculelor, a dispozitivelor și mașinilor-unelte cu care elevul va opera ori de cîte ori va executa întreținere, reglaje și reparații la tractoare și mașini agricole, în timpul exploatării lor se realizează în cadrul orelor de instruire practică de lăcătușărie. De exemplu, pentru însușirea corectă a operației de pilire, în cadrul instructajului introductiv sînt reluate cunoștințele elevilor privind tehnologia lăcătușăriei — referitoare la pilirea metalelor, apoi, în cadrul instructajului curent, maistrul-instructor execută operația de pilire pe un brăzdar în ritm încetinit, desfășurat pe mișcări și faze, explicînd, în același timp, poziția corpului, modul de prindere și mînuire a pilei, forțele de apăsare pentru menținerea poziției plane a pilei, reguli de protecția muncii și alte aspecte concrete ale operațiunii de pilire. Se execută din nou operațiunea în ritm normal, respectînd explicațiile date anterior.

Pentru verificarea înțelegerii operației sînt numiți trei elevi cu pregătire diferită pentru a executa în fața grupei operațiunea care le-a fost demonstrată. Pentru executarea corectă a operației de pilire se face apel la cunoștințe de geometrie, de desen tehnic, de studiul materialelor și de fizică. Pe parcursul executării lucrării, maistrul supraveghează îndeaproape fiecare elev dacă execută corect mînuirea pilei, dacă poziția corpului este cea indicată etc. Pregătirea practică a viitorului mecanic agricol se constată în ateliere, la instruirea practică, atunci cînd elevii execută lucrări pentru întreținerea și repararea tractoarelor și se face, de asemenea, pe baza transferului de cunoștințe de la alte obiecte — de exemplu, noțiunile de lăcătușărie sînt asociate cu cele de fizică și cele de la studiul materialelor: folosirea diferitelor truse de chei, executarea operațiunii de montare-demontare, de presare rulmenți și altele, proprietățile metalelor.

Pregătindu-i astfel pe elevi, considerăm că la sfîrșitul liceului sînt calificați pentru meseria de mecanic agricol și gata să lucreze în atelierul de întreținere și reparații din S.M.A., într-un service sau în secțiile de exploatare.

Modalități de integrarea rezultatelor cercetării cu producția, în învățămîntul agricol

Dr. ing. V. CORPADE
Liceul agroindustrial Lugoj-județul Timiș

Înființat în anul 1890, Liceul agroindustrial din Lugoj își va aniversa, peste cîțiva ani, un secol de existență, timp în care a dat țării peste 4 000 absolvenți.

Situat la marginea dinspre cîmpie a Lugojului, Liceul agroindustrial, unitate de învățămînt cu tradiție, este de mai mulți ani obiectul înnoirilor, înțelegînd să-și moderni-

zeze continuu baza materială de care dispune, ridicînd procesul instructiv-educativ la cote superioare de realizare*.

Una din premisele optimizării învățămîntului agricol o constituie modernizarea conținutului, o informare la nivelul tehnologiilor moderne și a realizărilor în munca de cercetare științifică. Iată de ce considerăm că o atenție deosebită trebuie acordată dotării laboratoarelor școlare la nivelul celor de cercetare. Această dotare este motivată de aplicarea metodelor moderne recomandate în procesul de învățămînt, laboratoarele avînd un rol bine definit în realizarea dezideratului pedagogic de a asigura un randament superior în participarea activă a elevilor la însușirea cunoștințelor. Dotate adecvat, laboratoarele pot să deservească procesul de producție prin efectuarea de analize cu privire la sol, plantă, sămînță și produse agroalimentare. De asemenea, dotarea corespunzătoare a laboratoarelor va trebui valorificată și sub aspectul muncii de cercetare științifică, așa cum se subliniază în documentele de partid, în indicațiile date de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Consemnăm că în cadrul școlii sînt 9 cabinete și laboratoare, dintre care: de biologie, fizică, chimie pentru disciplinele de bază, cabinet de științe sociale, cabinete de agrofitotehnie, mașini agricole, tractoare, zootehnie, dispensar veterinar pentru disciplinele de specialitate.

Pentru dotarea cabinetelor și laboratoarelor elevii au lucrat alături de profesori și maiștri, înțelegînd rostul și modul de realizare a noului. Astfel, a fost colectat material didactic: profile de sol, plante erborizate, colecții de fructe, semințe, dăunători din cîmpul fitotehnic și din loturile experimentale, organe anatomice și preparate conservate la zoo-veterinară, piese și organe de mașini, secțiuni și mulaje în sectorul mecanic.

Pentru întregirea cunoștințelor teoretice dobîndite de elevi la clasă sînt organizate activități direct în cîmpul fitotehnic, seră, cîmp experimental, unde elevii sînt familiarizați ca prin observații și participare efectivă la lucrări să cunoască tehnologiile specifice fiecărei culturi, să depisteze și să recunoască diferitele boli și dăunători, să aplice măsurile de prevenire și combatere. În sectorul zootehnic, prin aplicațiile practice elevii își însușesc tehnologiile de alimentație, îngrijire și exploatare, iar cei de la profilul veterinar sînt inițiați în depistarea bolilor, stabilirea diagnosticului, aplicarea tratamentelor preventive și curative, intervenții chirurgicale.

Modernizarea o vedem înfăptuită mai ales într-un domeniu mai puțin abordat în licee, cel al cercetării științifice.

Am aflat, în cadrul politic-social, educațional, făurit în țara noastră, sub conducerea partidului, premise din cele mai bune pentru realizarea profesională, pe care, la rîndul ei, am putut să o dedicăm formării multor generații de specialiști pentru agricultură. Pentru noi, oamenii școlii, au fost create condiții optime de muncă, posibilități de a ne perfecționa necontenit pregătirea de specialitate. Fiecare din cadrele didactice ale școlii se străduiește să contribuie la aprofundarea unor aspecte practice și teoretice ale disciplinei pe care o predă.

Astfel, la nivelul colectivelor de catedră sînt înscrise următoarele tematici experimentale:

— Influența biostimulatorilor asupra ciclului vital al viermilor de mătase (colaborare cu Institutul de biologie Cluj-Napoca — temă în anul trei de cercetare).

— Influența microelementelor reziduale la cultura porumbului (colaborare cu Institutul agronomic Timișoara, catedra de pedologie — temă în anul patru de cercetare).

— Cercetări privind tehnologia însămînțărilor artificiale (colaborare cu Institutul agronomic Timișoara, catedra de reproducție — temă în anul trei de cercetare).

— Eficacitatea tratamentului aplicat comparativ cu mai multe medicamente în fasciolozele ovinelor în Complexul de creșterea și îngrășarea animalelor — Herendești, jud. Timiș (colaborare cu Institutul agronomic Timișoara, catedra de patologie — temă în anul doi de cercetare).

În munca de cercetare științifică sînt antrenați și elevii, care participă direct la efectuarea lucrărilor, pregătirea terenului, pichetat, semănat, aplicarea îngrășămintelor, tehnologii și tratamente diferențiate, recoltare etc.

Elevii efectuează observații fenologice în timpul vegetației asupra creșterii și dezvoltării plantelor, asupra fazelor de vegetație, rezistenței la factorii nefavorabili (ger, secetă) rezistenței la boli și dăunători, rezistenței la însușirile solicitate de mecanizarea lucrărilor (rezistența la cădere, scuturare), recoltat etc. Elevii sînt familiarizați și cu interpretarea statistică a rezultatelor obținute, calculul variației și interpretarea rezultatelor.

Rezultatele obținute în cercetarea științifică sînt valorificate prin comunicări în cercurile tehnice sau sesiuni științifice. Meritoriu este *locul I la faza pe județ și mențiune pe țară* obținute de elevii Teleabă Angela și Magu Dumitru, cu lucrarea: „Efectele microelementelor reziduale la cultura porumbului".

---

* *Tărîm mereu deschis inițiativei: La Liceul agroindustrial din Lugoj, preocupări notabile de modernizare a actului formativ de legare statornică a elevilor de viitoarea meserie „Drapelul roșu", 22, 2, 1980; Liceul agroindustrial Lugoj, școală modernă unde se deprind meserii de viitor, „Drapelul roșu" 6, 6, 1980; Premise pentru împlinirea umană. „Drapelul roșu", 8, 5, 1981.*

În ultimul timp, datorită faptului că în cadrul școlii avem la profilul agricol și meseria agrobiolog la care se studiază și disciplina „Ameliorarea plantelor și a animalelor", elevii au fost orientați să abordeze pentru tematici experimentale lucrările ce se efectuează în cadrul Centrului de încercarea soiurilor Lugoj.

În prezent, un număr de nouă elevi din anul terminal agrobiologie au ca temă pentru lucrarea de bacalaureat tematici experimentale. Abordarea unor tematici experimentale pentru lucrările de diplomă vizează obiective educaționale specifice învățământului modern, de îmbinare a învățământului cu cercetarea și producția.

Metoda proiectului pe bază de cercetare științifică prezintă unele avantaje, permite integrarea *cunoștințelor dobîndite* la disciplinele de specialitate cu priceperile și deprinderile dobîndite la instruirea practică, contribuind la formarea gîndirii tehnice a elevilor, la dezvoltarea spiritului practic-aplicativ. Elevii învață metodologia științifică de documentare, cercetare-experimentare, interpretarea și valorificarea rezultatelor, cu modul de prezentare și susținere a unei lucrări practice.

Pentru îmbunătățirea activității, în metodologia de întocmire a lucrărilor de cercetare specifice liceului de profil agroindustrial s-au conturat două etape distincte:

1) pe prim plan se situează documentarea în legătură cu tematica aleasă, participarea la efectuarea lucrărilor în cîmp;

2) interpretarea și valorificarea rezultatelor obținute.

Integrarea metodei de cercetare în didactica învățămîntului liceal trebuie făcută cu mult discernămînt, temele să fie adaptate adecvat la specificul profilelor de învățămînt și la nivelul real al posibilităților de realizare. Lucrările abordate în anul școlar 1981—1982 sînt în concordanță cu tematica de cercetare a Centrului de încercarea soiurilor Lugoj și cuprind pentru culturile de toamnă:

— Culturi comparative la cultura grîului: una experiență cu 25 soiuri;
una experiență cu 8 soiuri.

— Culturi comparative la orz — experiență cu 22 soiuri.

— Culturi comparative la secară — experiență cu 13 soiuri.

Pentru culturile de primăvară tematica cuprinde: culturi comparative la porumb — 2 experiențe, culturi comparative la floarea soarelui, in pentru fuior, in pentru ulei, orzoaică — o experiență — și culturi comparative la cultura cartofului — 2 experiențe.

Culturile comparative sînt organizate conform normativelor de tehnică experimentală pentru culturi comparative de concurs.

În mod practic, temele pentru cercetare trebuie să fie nominalizate și repartizate elevilor clasei a XI-a la începutul anului școlar. În clasa a XI-a elevii realizează etapa documentară și participă la efectuarea lucrărilor experimentale. În clasa a XII-a, ei interpretează și concretizează datele experimentale obținute și valorifică rezultatele prin discutarea lor în context cu bibliografia, formulează concluziile preliminarii.

Activitatea de cercetare științifică a devenit o tradiție în școala noastră și pentru a motiva această afirmație consemnăm principalele tematici realizate și finalizate.

— Contribuțiuni la studiul eficacității îngrășămintelor bacteriene la cultura grîului și porumbului în condițiile pedoclimatice ale Lugojului: 1958, 1959, 1960, 1961 (tematică în colaborare cu Centrul experimental de îngrășăminte bacteriene — București 1960, 1961).

— Combaterea cîtorva specii de insecte dăunătoare cu ajutorul lui Bacillus thuringiensis (tematică în colaborare cu CEIB și Institutul agronomic Timișoara, 1963).

— Avertizarea tratamentelor împotriva bolilor și dăunătorilor, prognoza apariției bolilor și dăunătorilor — 1964.

— Noi contribuții privind combaterea biologică a unor insecte dăunătoare cu preparate de Bacillus thuringensis — 1965.

— Două specii noi de paianjeni fitopatogeni, semnalați în familia plantațiilor pomicole din regiunea Hunedoara și Banat — 1965.

— Comportarea unor soiuri de grîu de toamnă la tratarea cu clorură de clorcolină — 1968.

— Contribuții la studiul influenței substanțelor retardante în procesul dezvoltării și ameliorării grîului de toamnă. (Teză de disertație, IAT — 1972).

În cadrul școlii au fost elaborate și susținute 11 lucrări metodice pentru obținerea gradului I în învățămînt. Prin tematicile abordate, cadrele didactice au adus o prețioasă contribuție, valorificînd experiența lor, în special cu privire la predarea disciplinelor de specialitate, la integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția.

Prin participarea la concursuri unele cadre didactice ale școlii au obținut dreptul de a deveni autori de manuale școlare, alături de colectivele de disciplină din învățămîntul superior, din stațiunile de cercetare.

Integrarea învățămîntului cu producția și cercetarea cunoaște, în ultimii ani, o multitudine de puncte de vedere. Dovadă stau noile modalități de organizare și desfășurare a activităților practice, proliferarea metodelor și tehnicilor de evaluarea randamentului școlar.

Ferma didactică — laborator de cercetare științifică

FLORICA POPESCU

LA ÎNTREBAREA pusă inspectoarei generale a județului Argeș, prof. Elena Mateescu: Prin ce se caracterizează activitatea instructiv-educativă desfășurată în cadrul Liceului agroindustrial — Curtea de Argeș, în viziunea principiului integrării învățămîntului cu cercetarea și producția?, ne-a răspuns:

— Competență, seriozitate, consecvență; un liceu care poartă cu demnitate tradiția învățămîntului agricol românesc, astăzi devenit un teren remarcabil de investigații. Prin concepția și modalitățile folosite în aplicarea principiului integrării învățămîntului cu cercetarea și producția se poate spune că este un liceu model. În acest sens, faptele sînt grăitoare: dispune de o fermă experimentală și de producție proprie, de o bază materială bună, atît pentru desfășurarea procesului instructiv-educativ, cît și pentru lucrările în cîmp executate de elevi, are un colectiv de cadre didactice cu o înaltă calificare, atît la obiectele de specialitate, cît și la cele de cultură generală; s-a reușit să se formeze un adevărat nucleu, sau, mai bine-zis, o „școală" de cercetători, cu rezultate bune în munca didactică și științifică. În atenția noastră va continua să rămînă, fără îndoială, preocuparea de a încadra liceul cu cadre pasionate pentru munca agricolă, avînd în vedere și multiplele probleme cu care se confruntă liceele cu acest profil.

În contextul cerințelor actuale, la nivelul economiei, de orientare școlară și profesională a elevilor cu prioritate spre horticultură și zootehnie, va trebui să acționăm cu mai multă perseverență pentru dezvoltarea bazei materiale a școlii, să găsim soluții practice, și asta într-un viitor cît mai apropiat, pentru ca procesul instructiv-educativ să înregistreze în întregul său demers rezultate superioare privind pregătirea forței de muncă.

Ideea de mai sus este generată de realitate; în anul școlar 1982—1983 avem de școlarizat la nivelul județului 15 000 de elevi în clasa a IX-a, iar din investigațiile noastre de pînă acum a reieșit că mulți dintre ei optează pentru aceste meserii.

În general, întreaga activitate a liceului se înscrie pe linia cerințelor și totodată a exigențelor care stau în fața învățămîntului agricol, bine precizate în Directivele Congresului al XII-lea al partidului, precum și la Congresul al II-lea al agriculturii. Transpunerea lor în viață se realizează sub îndrumarea permanentă a Comitetului de partid județean, a organelor și organizațiilor de partid din școli.

Trebuie să spunem că „mentorul" acestei efervescențe științifice din școală este ing. dr. Teodot Groza, directorul liceului, o autoritate în materie de pomicultură, dublat de un medic veterinar, de o certă valoare științifică, Valentina Lazăr, director adj. cu gradul I, deci și dascăli competenți.

Cu această „carte de vizită" mi-am îndreptat pașii spre „colosul" din Curtea de Argeș, cum îi spun localnicii, acum, liceului.

Pe măsură ce pătrundeam tainele acestui imens „laborator natural", aprecierile făcute de tovarășa inspectoare generală a județului se amplificau.

Fostul director al Stațiunii de cercetări pomicole din Fălticeni (aproape 20 de ani în activitatea de cercetare științifică) a adus, pe lîngă „arsenalul" său științific — este autor al peste 120 de lucrări (tratate, monografii — în colaborare — manuale, lucrări cu caracter tehnic și de documentare, de îndrumare și popularizare, broșuri etc.) — și pasiunea de a-și continua cercetările, reușind s-o insufle întregului colectiv. Pentru meritele deosebite în activitatea de cercetare științifică, didactică și culturală, dr. ing. T. Groza a fost distins cu numeroase ordine și medalii.

Astăzi liceul numără 42 de cadre didactice, dintre care 14 specialiști, majoritatea deținători ai gr. I, autori de manuale, de lucrări științifice și cu caracter metodic, colaboratori la diverse publicații de profil, autori de programe școlare la disciplinele de specialitate, la solicitarea M.A.I.A. etc. Vom cita numai cîteva nume: dr. veterinar N. Oancea, colaborator la manualul de Patologie veterinară, clasa a XII-a, dr. veterinar Niculina Ionescu, autoarea lucrării științifice „Efectul antisterilic al plantei Anagallis arvensis, prof. de limba și literatura română Alexandru Ionescu, autor a 30 de lucrări, membru al Cenaclului „George Topîrceanu" etc.

Liceul agroindustrial din Curtea de Argeș — ne precizează directorul liceului — are o îndelungată și valoroasă tradiție. Actul său de întemeiere datează din 1920; a fost înființat de Ministerul Agriculturii și Domeniilor, ca școală de grădinărit, pomicultură și sericicultură, așezarea și condițiile pedoclimatice fiindu-i favorizante. Din 1974 devine Liceu agroindustrial, funcționînd cu treapta I de liceu agricol și treapta a II-a cu specialitățile: horticultor-mecanizator, veterinar, zootehnist-mecanizator.

Realizarea triadei învățămînt-cercetare-producție, imperativ al actualei etape de dezvoltare a țării, a condus, în 1978, la organizarea școlii ca unitate-pilot a M.A.I.A.,

conducerea agriculturii din județul Argeș și Trustul pomiculturii asigurînd înzestrarea acesteia cu teren pentru înființarea de plantații și culturi în scop didactic, experimental și de producție, astăzi fiind deținătoare a 86 ha teren — fermă proprie a școlii.

În ceea ce privește dotarea, liceul dispune de o bază materială bună: laboratoare, cabinete cu o aparatură modernă — retroproiectoare, diascoluri, epidiascoape, aspectomate, diferite instalații mobile, care sînt folosite ori de cîte ori conținutul, tematica, la diferite discipline, le solicită, obișnuindu-i pe elevi să mînuiască chiar ei aceste aparate (elevul de serviciu din clasă este în același timp și laborant în ziua respectivă).

Asigurarea unei funcționalități depline a fiecărui laborator, cabinet, obligă însă la o îmbunătățire continuă a bazei materiale a acestora. Avînd în vedere multiplele probleme cu care sînt confruntați în cercetarea științifică, atît cadrele didactice cît și elevii, actul de predare-învățare se realizează în bună măsură într-o manieră interdisciplinară, preocupările, căutările de optimizare a procesului fiind o permanență a conducerii școlii și colectivului didactic de învățămînt.

În acest sens și activitatea metodică din școală, din cadrul comisiilor și catedrelor, se încearcă a fi astfel orientată. De pildă, la multe din activitățile desfășurate în cadrul comisiei metodice a profesorilor de specialitate participă și profesorii de fizică, chimie, biologie, realizîndu-se valoroase schimburi de experiență pe plan metodico-științific.

De asemenea, există serioase preocupări și pe linia realizării unei mai bune corelări a procesului instructiv-educativ cu desfășurarea activităților practice ale elevilor, care au loc pe întregul an calendaristic, astfel încît acestea să nu greveze desfășurarea în întregime, și la parametrii calitativi superiori, sub aspectele rezultatelor școlare, a programelor de învățămînt.

În activitatea de perfecționare a cadrelor didactice, pe lîngă dezbaterile, referatele, schimburile de experiență, lecțiile deschise desfășurate în cadrul catedrelor, fiecare catedră, comisie metodică are un plan de cercetare, riguros stabilit pe etape și termene de cercetare.

Redăm numai cîteva din aceste teme, cu referiri la tematica de cercetare în pomicultură și disciplinele adiacente:

„Studiul diferitelor sisteme de culturi ale mărului"; „Studiul formelor de coroană la diferite soiuri de măr cultivate în sistem superintensiv, în condițiile pedoclimatice locale"; „Determinarea diferitelor tipuri de cătină albă"; „Stabilirea celor mai bune soiuri pentru zona Argeșului (coacăz, zmeur, agriș, afin), prin culturi comparative făcute în ferma liceului"; „Stabilirea soiurilor de viță nobilă și hibrizi direct producători (din import) în condițiile de sol și climă de la Curtea de Argeș" etc.

Un sprijin important — ne informează conducerea liceului — pentru promovarea unei tehnologii moderne în activitatea de cercetare științifică îl primesc din partea Trustului pomiculturii — Pitești.

Seriozitatea și înalta ținută științifică cu care se desfășoară activitățile în ferma didactică a școlii s-a imprimat puternic generațiilor de absolvenți, lucrările lor practice pentru bacalaureat fiind rezultatul observațiilor, constatărilor făcute în timpul practicii, sub directa îndrumare a specialiștilor. Aceste lucrări constituie astăzi un interesant fond de documentare în biblioteca școlii (care numără peste 20 000 de volume), multe din ele fiind continuate de viitoarele generații. Vom cita cîteva din aceste teme, care au făcut obiectul lucrărilor practice pentru bacalaureat: „Soiuri noi de vișini care se încearcă la I.C.P.P. Mărăcineni"; „Tehnologii moderne de producere a materialului săditor pomicol"; „Considerații privind tehnologia de hrănire a vacilor din complexul Bradu"; „Influența nutriției asupra reproducției de lapte la vacile din rasa Brună de import — Schwitz"; „Probleme privind tehnologia de hrănire a animalelor" etc.

Avînd în vedere că în oraș există o fabrică pentru producerea proteinei furajere folosind ca materie primă parafina, s-au făcut investigații, cu elevii de la cercul tehnic de zootehnie și veterinară, pe un efectiv de bovine-tineret la îngrășat, proprietatea C.A.P.—Curtea de Argeș. Se intenționează prin aceasta să se facă unele observații privitoare la sporul în greutate realizat de animalele furajate cu această proteină.

Tot în sprijinul pregătirii temeinice de specialitate a elevilor, a devenit o tradiție în liceu praticiparea elevilor la concursurile pe meserii, organizate de M.E.Î., M.A.I.A. și C.C. al U.T.C., obținîndu-se bune rezultate: locul II pe țară în 1977 la meseria veterinar, locul I pe țară în anul 1979 la meseria zootehnist-mecanizator, locuri fruntașe pe ferme etc.

La olimpiadele pe discipline s-a obținut în 1980 locul I pe țară la biologie.

Rezultate meritorii au obținut elevii la diferite concursuri cultural-sportive; echipa de dansuri a școlii, în cadrul primei ediții a Festivalului național „Cîntarea României", a obținut titlul de laureat, fiind trimisă de C.C. al U.T.C. într-o excursie în Republica Cuba.

Iată ce ne mărturisește profesoara de limba și literatura română Marilena Dobra, o pasionată de profesie, cu o contribuție deosebită în activitatea artistică a școlii, cu interesante idei și proiecte de viitor pentru noile confruntări ce-i așteaptă pe elevi: „trebuie să nu uităm nici o clipă că indiferent de profilul liceului avem înalta datorie patriotică și civică de a asigura tinerilor o pregătire multilaterală, omul societății viitorului tocmai acesta trebuie să fie; în această privință

documentele de partid ne sînt un inestimabil tezaur de idei".

Există un valoros și bogat schimb de experiență între cadrele didactice ale liceului și cele de la alte unități școlare din județ în scopul perfecționării și autoperfecționării acestora, manifestîndu-se prin sesiuni științifice, instructaje cu profesorii de biologie și agricultură privind experimentarea unor lucrări practice ca: tăieri la pomi și arbuști fructiferi, amenajări de solarii, schimburi de experiență în producerea materialului săditor legumicol, vizite la ferma școlii în cadrul activităților desfășurate de cercurile de specialitate ale profesorilor de biologie și agricultură din județul Argeș; cicluri de lecții de specialitate la radio (cultura coacăzului, a zmeurului, a cătinei albe, sisteme de cultură a pomilor fructiferi etc).

O atenție deosebită se acordă valorificării produselor obținute de la fermă. În ansamblu, valoarea lor însumează 1,5 milioane anual, principalele produse fiind: măr, tomate, varză, material săditor, pomicol, carne de porc și pasăre. Valorificarea acestora se face la cantina școlii și la cantinele altor școli din localitate, la fondul central al statului și prin punctul propriu de prezentare și desfacere a produselor fermei. Din materialul săditor, școala a livrat și livrează colecții de soiuri diferitelor școli din județ ca: școlile generale din Aref, Oești, Mălureni, Ungheni ș.a. De asemenea, livrează purcei de rase superioare gospodăriilor populației și unităților economice, în scopul îmbunătățirii materialului genetic.

Educația primită de elevi în școală, în spiritul disciplinei, al responsabilității, al eticii și echității socialiste se vădește și prin voluminoasa corespondență din arhivele școlii, cu aprecieri bune făcute de întreprinderile unde elevii își desfășoară practica. Colaborarea dintre liceu și acestea se desfășoară pe bază de convenții. Asemenea convenții sînt încheiate cu Institutul de cercetări pentru pomicultură Mărăcineni, Stațiunea de cercetări viticole Ștefănești-Argeș, Complexul de creștere și îngrășare a mieilor-Bascov, Complexul de selecție și testare a porcinelor de la Oarja, I.A.S. Pitești, Laboratorul veterinar județean, Oficiul județean de reproducție și selecție animală, Complexul de creștere a vacilor-Bradu, I.A.S. Avicola-Băiculești, Păstrăvăria-Oești etc.

Elevii de la secția veterinară și zootehnist-mecanizator efectuează stagiul de practică la Oficiul județean de selecție și reproducție animală (cl. XI—XII), prin rotație la fermele acestui oficiu, în scopul deprinderii meseriei de operator-însămînțător, ca la sfîrșitul liceului cît mai mulți absolvenți să poată fi încadrați în centrele și punctele comunale de însămînțări artificiale. Întregul colectiv didactic, precum și elevii sînt conștienți de sarcinile deosebite care stau astăzi în fața specialiștilor, a tuturor lucrătorilor din sectorul zootehnic și veterinar, așa cum reies din Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Consfătuirea de lucru de la C.C. al P.C.R. din 24 ianuarie, în ceea ce privește creșterea șeptelului și ameliorarea efectivelor de animale și care a făcut obiectul unei analize temeinice la nivelul școlii.

Elevii Liceului agroindustrial — Curtea de Argeș sînt îndrăgostiți de profesia lor; munca plină de răspundere, pasiune, devotament, tact și înțelegere cu care li se călăuzesc pașii, de cadrele didactice, este evidentă. Participînd la o plenară a birourilor U.T.C. pe școală, am fost puternic impresionată de maturitatea și seriozitatea cu care știu să-și analizeze activitatea (era vorba de rezultatele la învățătură pe trimestrul I), de înaltul spirit de responsabilitate cu care își privesc profesia și exigențele pe care le implică.

Discutînd cu cîțiva viitori absolvenți (elevi ai anului IV) despre motivele care i-au determinat să-și aleagă această profesie, ne-au răspuns:

DANIELA ROȘIU (anul IV horticultură, secretara U.T.C. a clasei): „Îmi place munca în aer liber, m-am deprins de mică cu activitățile în cîmp; vreau să contribui și eu cu ceva la înălțarea agriculturii noastre. Un merit deosebit în formarea noastră îl au bine-înțeles tovarășii profesori, pe care îi stimez foarte mult, pentru că au știut să ne îndrume pașii ca specialiști, pedagogi, și ca oameni, ceea ce mi se pare foarte important".

GEORGETA STOICA (anul IV veterinară, secretar adj. U.T.C. cu probleme organizatorice).

„Acesta a fost idealul meu, să urmez veterinara; îmi iubesc foarte mult profesia; o contribuție foarte mare au avut-o și profesorii noștri de specialitate. Dînșii ne-au fost modele de viață, din toate punctele de vedere".

MARIANA PREDA (anul III horticultură, secretara U.T.C. a clasei): „După unele eșecuri, dacă le pot spune așa, la alte licee, și asta din cauza părinților, am reușit să-mi realizez visul; „să fii tu însuți", ne spunea fosta dirigintă, și avea dreptate; iubesc enorm de mult plantele, florile, gîndul că le poți modela după sufletul tău... mă entuziasmează, dînd cu fiecare clipă care trece noi dimensiuni valorice domeniului în care voi lucra. Cînd intru într-o florărie parcă sînt alt om! Recomand oricărui tînăr să-și aleagă numai profesia pentru care simte că are chemare; vreau să-mi fac un solariu, ca la noi la fermă, o colegă vrea să-și facă o livadă..."

Vizitînd Complexul avicol din Merești, unde își desfășoară activitățile practice o parte din elevii de la secția zootehnie, tehniciana complexului, Adina Fluereci, una din absolventele liceului, promoția 1975/1976, la întrebarea dacă îi place această muncă, ne-a răspuns: „Nu numai că îmi place, mă pasionează; deși n-am decît 5 ani de producție am mari satisfacții atît morale, profesionale, cît și materiale.

M-au ajutat foarte mult cunoștințele obținute la școală, dragostea pe care ne-au sădit-o profesorii noștri pentru această muncă; n-am să-i uit niciodată"!

Aspirații, proiecte, împliniri ce se nasc și rodesc pe solul fertil al realității.

Pe lîngă elevii cursurilor de zi, Liceul mai școlarizează și un număr de 500 de elevi din totalul de 1 200 (majoritatea proveniți din mediul rural), la cursurile serale (învățămînt comasat), care funcționează de 3 ani.

Avînd în vedere specificul acestor cursuri, faptul că participă adulți, și actul de predare-învățare prezintă unele particularități. Conducerea liceului s-a îngrijit să repartizeze cele mai bune cadre, cu o bogată experiență în activitatea didactică, și, totodată, foarte buni specialiști. Metodologia de lucru se bazează în mod deosebit pe dialog, dezbatere, studiul de caz etc., folosindu-se scheme, grafice, planșe, proiecții etc., cu rezultate bune în procesul de completare și perfecționare a cunoștințelor cursanților.

Este greu să comprimi în cîteva pagini activitatea ce se desfășoară fără întrerupere, zilnic, în „colosul" de la Curtea de Argeș. Directorul școlii, așa cum ne-a mărturisit, într-o seară de ianuarie, fără să i se citească pe față vreo urmă de oboseală, deși agenda zilei îi fusese extrem de încărcată, vizează noi flancuri, noi „redute" de cucerit.

Nenumăratele proiecte ce-i asaltează mintea gravitează în jurul unei probleme-cheie, așa cum o consideră d-sa, la ora actuală: construirea a 10 săli-laborator de specialitate, spații pentru conservarea fructelor și altor produse horticole, necesare în activitatea didactică, a unui cămin cu circa 304 paturi, o sală de sport, bineînțeles dotate cu baza materială necesară. Proiectul este deja făcut.

Un vis pe care și-l dorește împlinit și care — așa cum ne precizează — va da un nou curs activității de cercetare științifică, procesului instructiv-educativ. Un vis generat de realitate: marea afluență a elevilor spre acest liceu (în anul școlar 1980/1981 înscriindu-se în treapta I cu peste 100 de elevi mai mult decît planul de școlarizare) impune cu necesitate extinderea bazei materiale a liceului; viitorul — adaugă tov. director — ne va confrunta cu noi probleme; trebuie să-l întîmpinăm pregătiți!

Nimic utopic, nimic fără valoare, totul cu urmări profunde în activitatea desfășurată de ing. dr. T. Groza, specialistul, dascălul, Omul care a înțeles bine imperativul epocii: de a le educa tinerilor Limbajul muncii!

MANUALE PENTRU STUDENȚII STRĂINI

LA UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI, în perioada 1978—1981, au apărut trei volume de *Limba română contemporană. Manual pentru studenți*[1]. În *Cuvînt înainte* din primul volum, prof. univ. dr. Gr. Brâncuș, șeful catedrei de limba română contemporană a Facultății de limba și literatură română de la Universitatea din București, coordonatorul manualului, specifică faptul că manualul este conceput din perspectiva studentului străin, care are ca limbă intermediară o limbă flexionară. Necesar pentru asimilarea limbii, manualul „are în vedere însușirea concomitentă a diverselor laturi ale limbii: pronunțare, vocabular, gramatică, frazeologie, toate exprimate prin unități elementare indispensabile comunicării colocviale".

Primul volum se deschide cu alfabetul limbii române, urmat de un inedit capitol de fonetică, cuprinzînd, în exemple și în scheme, vocalele și consoanele, diftongii și triftongii limbii române.

În cele trei volume se pleacă de la simplu la complex și în selectarea și în spațiul afectat textelor, alcătuite în primul rînd de către autorii manualului. La început predomină textele dialogate, apoi cele narative. Temele au în vedere viața zilnică a studenților, apoi, pe măsura însușirii limbii, sfera tematică se lărgește. În vol. al III-lea, textele au fost selectate din opere literare sau de cultură, avîndu-se în vedere varietatea lor tematică și valoarea lor artistică.

Rubrica *Rețineți*, care cuprinde particularități lexicale sau sintactice specifice limbii române întîlnite în textul lecției, însoțește fiecare text. Cuvintele, locuțiunile și expresiile care solicită explicații suplimentare sînt făcute numai în contexte și în grupuri sinonimice foarte clare, pentru excluderea oricărei ambiguități.

La capitolul de *gramatică* se dau explicații numai în structuri, plecîndu-se, și aici, tot de la cunoscut la necunoscut, de la structurile asimilate la cele noi, făcîndu-se descrierea din ce în ce mai amănunțită a categoriilor gramaticale. Acestea sînt urmate, *consecvent*, de scheme, de note, care precizează excepțiile de la reguli. O corelație organică există nu numai între toate problemele aceleiași lecții, ci și între lecții.

Fiecare volum cuprinde cîte două texte recapitulative care fixează și îmbogățesc lecțiile anterioare. Spre deosebire de lecțiile recapitulative din alte manuale, cele din volumele pe care le prezentăm cuprind în prima parte, pentru comentarii, valoroase texte literare, bogate familii de cuvinte, sugestii de teme pentru compoziții.

În 1981, a apărut un nou manual pentru studenții străini[2], semnat de aceiași autori. Variantă-sinteză a volumelor amintite, noul manual a fost regîndit pentru alte cerințe didactice. Cerut de programa de învățămînt, se predă în primul semestru al anului pregătitor. El este de un real folos pentru sintetizarea și fixarea cunoștințelor asimilate. În acest tablou sinoptic, concentrarea reține esența problemelor, într-o expunere extrem de clară, apanaj al cercetătorilor care cunosc din interior problemele discutate. Cum este și firesc, aceste cărți se completează reciproc.

Manualele prezentate constituie reale succese didactice, răspunzînd unor cerințe practice imediate. Aceste manuale pentru însușirea limbii române, lucrate după cele mai moderne metode care se experimentează cu succes în lume și în care toate problemele de gramatică sînt transpuse în structuri, constituie adevărate succese științifice ale învățămîntului superior românesc.

Asist. univ. dr.
DINUȚA MARIN

[1] Gr. Brâncuș, Adriana Ionescu, Manuela Saramandu, *Limba română contemporană. Manual pentru studenții străini*, București, vol. I, 1978, vol. 2, 3, 1981.

[2] Grigore Brâncuș, Adriana Ionescu, Manuela Saramandu, *Limba română, Manual pentru studenții străini. Anul pregătitor*, București, 1981.

EDUCAȚIA MORAL-PATRIOTICĂ A TINERETULUI

Educația patriotic-revoluționară în centrul preocupărilor cadrelor didactice

PERMANENT sosesc la redacție materiale, în număr mare, de la cadre didactice care își împărtășesc experiența lor înaintată, cu rezultate remarcabile în educația comunistă, revoluționară a tineretului școlar. Am ales spre consemnare, dintr-o serie de articole abordînd probleme educative, cîteva care tratează despre: educația patriotică cu ajutorul muzeului școlar, educația materialist-științifică, munca dirigintelui, activitatea elevilor pentru realizarea bazei tehnico-materiale a școlii prin autodotare și educația prin muncă etc.

Prof. CORNEL CIORAN de la Școala generală din Vadu Moților, județul Alba, în articolul său „Valențele educative ale muzeului școlii" relatează cum membrii cercului de istorie-geografie în colaborare cu unitatea de pionieri și cu sprijinul cadrelor didactice, în cadrul acțiunii „Căutătorii de comori", au organizat excursii și drumeții în scopul colecționării de obiecte, mărturii despre trecutul vechilor locuitori ai ținuturilor moțești. Cu acestea a fost organizat muzeul școlar, care posedă astăzi exponate de deosebită valoare istorică și socială.

Prof. VALERIU SANDOVICI de la Școala generală Dolhești Mari, județul Suceava, ne-a trimis o serie de materiale privind: lărgirea orizontului de cunoaștere și educarea materialist-științifică a pionierilor și școlarilor; formele și metodele de educație materialist-științifică a elevilor; explicarea și combaterea aspectelor religioase — *mijloc important de educație materialist-științifică* a elevilor. Materialele reflectă o bogată activitate, cu bune rezultate în realizarea educației elevilor în spirit materialist-științific.

Prof. IOAN STAN de la Școala generală Siret, județul Suceava, ne scrie despre rolul expedițiilor „Cutezătorii" în formarea concepției unitare despre mediul înconjurător. Autorul arată, printre altele, rolul cunoștințelor de botanică, zoologie, geografie, ecologie etc., însușite de elevi la lecții, precum și al acelora de la cercurile tehnico-aplicative și științifice. În realizarea scopului instructiv al expedițiilor, autorul relevă și necesitatea unor largi cunoștințe de geografie fizică, chimie, fizică, biologie, pentru descifrarea unor procese ca, de pildă, cel de carstificare, eroziune, poluare și altele.

Prof. ILIE CARAMAN de la Liceul industrial Făurei, județul Brăila, ne-a trimis articolul „Dirigintele în viziunea elevului de liceu", în care se relevă calitățile preferate: să fie apropiat de elevi, să dea dovadă de dragoste părintească, să organizeze activități în afara clasei și să participe alături de elevi, să cunoască bine psihologia elevilor săi, să fie exigent, să aibă spirit de inițiativă, să fie înțelegător, să ajute elevii slabi la învățătură, să aibă vocabular ales etc. Autorul explică preferințele elevilor prin nevoia pe care o simt ei de un model moral demn de urmat, patriot și revoluționar, în vederea conturării propriului ideal moral.

Înv. ELENA ȘINCU de la Casa de copii școlari băieți din Corabia, județul Olt, în articolul „Folosirea eficientă a timpului liber al elevilor", arată cîteva procedee personale de folosire a vacanțelor pentru rezolvarea unor probleme educative mai speciale ale acestor copii, care au nevoie de multă căldură sufletească și grijă părintească pentru a deveni buni cetățeni ai patriei.

Prof. MIHAI POP, de la Școala generală Ideciu de Sus, județul Mureș, în articolul său tratează despre folosirea eficientă a bazei didactico-materiale a școlii în scopul educării patriotice prin muncă a copiilor și tinerilor. La loc de frunte în această școală s-a situat autodotarea, cu participarea elevilor, realizată în cadrul activității cercurilor tehnico-aplicative. Astfel, s-au construit: pupitru general de comandă și control, microscop modificat pentru proiecția imaginii preparatului microscopic, aparat pentru determinarea gradului de poluare a apelor naturale și reziduale, epiproiector, aparat pentru evidențierea și înregistrarea proprietăților fiziologice ale mușchilor și nervilor, dispozitiv pentru evidențierea optică a pulsului arterial.

DINCA SOARE

Preocupări susținute ale școlii și organizației U.T.C. pentru afirmarea romantismului revoluționar

FORMAREA ROMANTISMULUI REVOLUȚIONAR se analizează concomitent cu însușirea și aplicarea cunoștințelor dobîndite la clasă și în organizația U.T.C., nicidecum fragmentar. Pe de altă parte, practica rămîne terenul de afirmare și criteriul de verificare a romantismului revoluționar. Nu spiritul revoluționar declarat, nu cunoașterea drepturilor și îndatoririlor statutare definesc realitatea romantismului revoluționar, ci manifestarea convingerilor în situațiile concrete de viață, luarea de atitudine la tot pasul. Nu există formare fără afirmare, afirmare fără valorificare.

În activitatea cu elevii la Liceul industrial chimie din Găești ne preocupăm pentru a trece dincolo de „trebuie", spre „de ce?" și „cum"?. Faptul de a fi întîlnit deseori elevi și profesori care răspund mecanic „trebuie să respectăm", „trebuie să lichidăm", ne-a dat de gîndit în măsura în care acest „trebuie" a rămas singuratic, suspendat, străin de convingere și de acțiune.

Cu sprijinul organizației de partid și al conducerii școlii, organizația U.T.C. — cadre de liceu a trecut la învingerea acestor dificultăți pe mai multe căi.

1. **Orientarea politică a lecțiilor la toate disciplinele de învățămînt** în scopul formării de sentimente, convingeri și atitudini. Astfel, la lecțiile de fizică și chimie, concomitent cu transmiterea informației privind sursele de energie și structura internă a materiei, elevilor li s-a atras atenția asupra cerințelor economico-sociale actuale de descoperire a noi surse de energie și de valorificare judicioasă a celor existente. S-a urmărit educarea elevilor în spiritul autogospodăririi, al apărării proprietății obștești și al dezvoltării avuției naționale, obiective pe care în principal le propuneau temele de cunoștințe social-politice. Prin aceasta vizăm dispariția tipului de educator care invocă adesea absența romantismului revoluționar la elevi, fără a-și pune problema cauzalității, a formării lui, sau limitîndu-se la prezentarea problemelor strict în cadrul învățămîntului politic.

2. **Ancorarea în prezent a trecutului, înlăturînd practicile educative** care evocă romantismul revoluțianar al generațiilor anterioare, fără a realiza prin aceasta joncțiunea cu prezentul, fără a argumenta necesitatea, căile și modul de manifestare a romantismului revoluționar astăzi. Astfel de practici educative înguste pot duce la formarea imaginii denaturate a elevilor cu privire la romantismul revoluționar, prin asocierea lui cu situațiile-limită ale vieții ca, de exemplu, lupta dintre clasele sociale antagoniste, războiul pentru apărarea patriei ș.a. „Cred că este complet greșită o asemenea judecată — afirmă tovarășul Nicolae Ceaușescu. Nu numai că nu se poate spune că nu ar fi condiții pentru manifestarea spiritului revoluționar și a romantismului revoluționar; dimpotrivă, cred că acum avem condiții și mai bune decît în trecut; pentru că tînăra generație trăiește într-o țară liberă unde se edifică socialismul și comunismul și ceea ce trebuie să realizăm cere spirit revoluționar, cere romantism revoluționar, activitate neobosită în toate domeniile"[1].

În sprijinul acestei idei am declanșat în liceul nostru acțiunea de mare amploare. „A fi și a rămîne revoluționar", inspirată de chemarea tovarășului Nicolae Ceaușescu în cuvîntarea la Forumul tineretului. Pornind de la exemplul de luptă și muncă, al însuși secretarului general al partidului, urmărim ca prin dezbateri, medalioane, evocări recenzii ș.a., elevii să cunoască mai bine tradițiile de luptă și muncă ale tineretului din județul Dîmbovița și din orașul Găești, acțiunea finalizîndu-se prin muncă patriotică în cadrul liceului și în zona orașului.

3. **Ridicarea nivelului calitativ al învățămîntului politic** prin transformarea lui din activitate în sine într-un cadru democratic de dezbatere a problemelor ce-i frămîntă pe tineri. Din această perspectivă căutăm să-i transformăm pe acei elevi care dau dovadă de egoism, mediocritate, indiferență, timiditate, care gîndesc și acționează în maniera „te privește — nu mă privește", „cît iau pentru cît dau?" etc.

Pentru realizarea acestui obiectiv educatorul trebuie să vină cu argumente solide, de natură interdisciplinară. Simpla cunoaștere a legii economice a socialismului de repartiție după cantitatea și calitatea muncii

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Forumul tineretului*, 5. V. 1980, Ed. politică, București, pag. 12.

nu este suficientă în formarea romantismului revoluționar la elevi. Cum corelăm această lege economică cu învățătura lecției de istorie privind răsplata primită de martirii Doja, Horia și alții, pentru faptele lor de curaj și jertfă?

Uneori învățămîntul politic se rezumă la transmiterea, în maniera lecției tradiționale, a unui cuantum de cunoștințe, noțiuni politice, juridice etc., pentru ca, ulterior, sentimentele și convingerile corespunzătoare ale elevilor să fie apreciate în funcție de reproducerea noțiunilor respective și nu după traducerea lor în forma concretă de comportament.

4. **Valorificarea deplină a condițiilor oferite de cadrul politico-organizatoric al organizației U.T.C.** în stimularea inițiativei, dezvoltarea colectivismului, a spiritului critic-autocritic, formarea deprinderilor de autoconducere ș.a. În ce măsură reușim să repartizăm sarcinile de organizație pe măsura *fiecărui utecist?; Cum reușesc unii* elevi buni la învățătură să rămînă indiferenți la sarcinile de organizație și cum reușește organizația să rămînă indiferentă la indiferența lor?; Ce eficiență are prezența reprezentanților elevilor în adunările personalului didactic? ș.a. sînt întrebări al căror răspuns căutăm să-l afle toate organizațiile, toți uteciștii din liceul nostru. Ne preocupă serios problema stimulării și răspunderii morale, în legătură cu care urmărim eficiența gazetei U.T.C. din liceu și a gazetelor de perete din fiecare clasă, precum și alte forme de evidențiere.

Un viu interes stîrnește rubrica „Autostrada hărniciei", la care s-au popularizat rezultatele în muncă ale uteciștilor din Găești, Titu și din alte localități dîmbovițene, la realizarea autostrăzii București-Pitești și a altor construcții pe șantierele țării, cum este canalul Dunăre-Marea Neagră. Aceste adevărate acte de eroism prin muncă de pe „Autostrada hărniciei" sînt prezentate în antiteză cu „Autostrada lui Pierde-vară", pe care hoinărește lenea. Căci romantismul revoluționar se formează și se afirmă în lupta cu greutățile. „Generația tînără de azi trăiește în societatea socialistă și are alte condiții de viață și muncă, dar și altă misiune istorică. Romantismul revoluționar, spiritul de sacrificiu trebuie să se manifeste într-o formă nouă, corespunzător condițiilor în care tineretul trăiește și își desfășoară astăzi activitatea. Nu se poate spune că nu mai este loc pentru eroism revoluționar, pentru dăruire, pentru sacrificiu închinat patriei și socialismului"[2].

5. **Desfășurarea unei activități educative permanente,** intervenția activă în perioada dintre ședințe și evitarea muncii în salturi constituite o altă cale de formare și afirmare a romantismului revoluționar. În acest sens, organizația U.T.C. oferă posibilități multiple de participare a fiecărui elev la luarea deciziilor, de formare a viitoarelor cadre de conducere a societății.

Prof. ELENA BADEA
Găești, jud. Dîmbovița

[2] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Aniversarea a 60 de ani de la crearea Uniunii Tineretului Comunist și a 25 de ani de la înființarea Uniunii Asociațiilor Studenților Comuniști din România*, Scînteia, sîmbătă 20 martie, 1982.

Tipologia situațiilor educaționale

Dr. MIRCEA ȘTEFAN

NE INTERESEAZĂ aici nu tipologia în sine — care deocamdată este fragmentară — ci mai ales precizarea conținutului unui concept care, ca și altele mult vehiculate în pedagogia contemporană, ne pare a fi încă foarte ambiguu. Spre deosebire de altele, însă, conceptul de situație educațională are șanse, după părerea noastră, să dăinuiască și să devină un instrument al analizei și proiectării pedagogice. Pentru aceasta va fi necesară o ulterioară delimitare a lui de alte categorii pedagogice cu care unii autori îl confundă (cîmp educațional, mediu educativ, condițiile educației, acțiune, act, eveniment, secvență etc.). Noi ne propunem deocamdată numai ca, pornind de la „infinita varietate de situații"[1, p. 81], să încercăm o categorisire a lor, luînd drept criterii cîțiva din parametrii lor mai importanți.

Un criteriu axiologic. Prima distincție credem că ar trebui făcută între situațiile pozitive și cele negative sub aspect valoric. Sînt evident pozitive situațiile care stimulează o activitate pasionată a colectivului de elevi, prin care se cultivă hărnicia, responsabilitatea, solidaritatea tovărășească, cinstea, interesele de cunoaștere etc. Există însă și situații care, datorită intervenției unor factori nocivi sau din cauza greșelilor pedagogice comise, duc la efecte contrarii intențiilor noastre. Sînt, de exemplu, situațiile în care elevului i se cere o supunere necondiționată, care împiedică afirmarea lui, în care se manifestă o exigență scăzută, în care apar raporturi

neprincipiale, în care se stimulează individualismul și nepăsarea față de ceilalți, așa-numitele „situații de dresaj" [2, p. 131]. Psihoterapeuții și pedagogii psihanaliști vorbesc despre urmările dăunătoare ale unor „situații traumatizante", „situații complexuale" sau „inferiorizante" (de ex. cînd copilul este incriminat pentru un handicap real sau imaginar), „situații culpabilizante" (care dau sentimentul vinovăției fără vină), situații suprasolicitante sau „epuizante", situații „frustrante", „angoasante", „insuportabile" etc. Se înțelege că acestea nu mai sînt situații educative, ci antieducative. Pot exista și situații indiferente, care nu fac nici bine nici rău? S-ar părea că da, cercetarea lor fiind interesantă tocmai pentru a determina cauzele sterilității lor.

Criteriul intenționalității. Procesul educației este prin definiție intențional. Aceasta nu înseamnă că toate situațiile care influențează formarea copilului sînt la același grad de intenționalitate. O situație de învățare, o acțiune pionierească sînt expresia unor intenții pedagogice precise. Există însă și situațiile create pe terenul de joacă, într-un cerc de prieteni, prin participarea copilului la o acțiune de înfrumusețare a străzii, împreună cu părinții lui ș.a. În linii mari putem distinge: situații create de educator, ca elemente ale unei strategii educaționale; situații apărute spontan (numite uneori „situații naturale"), pe care trebuie să le identificăm și, după cum este cazul, să le valorificăm sau să încercăm să le anihilăm.

Distincția ridică numeroase probleme. Oare situațiile spontane pot fi considerate situații educative? Unii autori le resping, preferîndu-le pe cele construite intenționat, ca fiind mai „sigure"; alții le preferă pe cele spontane, apreciind autenticitatea lor și considerînd că cele create sînt artificiale, rupte de viață, „simulate". Ne exprimăm părerea că n-ar trebui subapreciat rolul educativ al situațiilor spontane, ținînd seama că în societatea noastră ele sînt cel mai adesea generate de factori educaționali pozitiv orientați prin conducerea de către partid a frontului educației și culturii socialiste, prin schimbările survenite la nivelul conștiinței maselor. Desigur, rămîn încă surse ale unor situații nocive sub aspect pedagogic, pe care trebuie să le recunoaștem și să le combatem.

Pe de altă parte, intenționalitatea nu trebuie confundată cu simularea în sens negativ. Astfel, în manifestarea democrației pionierești folosim „un sistem de situații educaționale" [3, p. 48] de democrație autentică, trăită și, dimpotrivă, după cum a arătat G. Snyders, „situația democratică" [4, p. 19] din vestitul experiment al lui K. Lewin privitor la diferite tipuri de lider nu este transpozabilă în practica luptei pentru adevărata democrație.

Criteriul obiectivelor vizate. Oprindu-ne acum numai la situațiile intenționate, le vom putea clasa după obiectivele urmărite, cu alte cuvinte după capacitățile pe care intenționăm să le constituim. Pornim de la faptul că diferitele rezultate anticipate presupun condiții situaționale corespunzătoare. Desigur, clasificarea lor depinde de taxonomia obiectivelor la care aderăm. O categorisire posibilă printre altele ar fi următoarea:

A. Situații de învățare (în sensul restrîns al învățării școlare sau al domeniului cognitiv din taxonomia lui B.S. Bloom,) cuprinzînd: situații perceptuale (pentru cunoașterea pe cale intuitivă, pentru formarea reprezentărilor și discriminarea lor pentru educarea spiritului de observație); situații pentru învățarea (formarea) noțiunilor; situații pentru învățarea regulilor; situații de dezvoltare a strategiilor intelectuale și problem-solving; situații de învățare motorie (în sensul comportamentului psihomotor din taxonomia lui R.H. Dave).

B. Situații cu obiective dominant educative (privind formarea convingerilor și atitudinilor etice sau comportamentul afectiv din taxonomia lui D.A. Krathwohl). Din punctul de vedere al pedagogiei noastre acestea ar putea fi clasate în raport cu diferitele trăsături morale, a căror formare ne preocupă (patriotismul revoluționar, socialist, atitudinea înaintată față de muncă, respectul legislației socialiste, cinstea, spiritul de dreptate și multe alte calități morale). Distincția este îngreuiată de faptul că adesea, printr-o situație anume, cultivăm concomitent mai multe calități; într-o anumită măsură putem diferenția totuși, cel puțin uneori, o situație care-l învață pe copil să prețuiască munca, de alta care pune la încercare spiritul lui de echitate sau atitudinea lui tovărășească, chiar dacă aceste situații au și alte valențe, prevăzute sau nu de noi.

Funcția îndeplinită în mecanismul actului pedagogic poate constitui, de asemenea, un criteriu pentru distingerea diferitelor situații educaționale. Întîlnim astfel: situații-stimul, mai frecvent numite situații motivaționale, menționate în numeroase lucrări [5]; trebuie spus că, încă din 1942, D. Todoran a prezentat pe larg situațiile care îndeplinesc acest rol (6, cap. VII și X); situații-problemă (sau problematizate, problematice, uneori fiind folosit în acest sens și termenul de situație conflictuală, care are și alte sensuri), menite să dezvolte strategiile cognitive, dar avînd și rol motivațional; și ele sînt foarte frecvent menționate, o sinteză asupra rolului lor fiind făcută de I. Cerghit [1, p. 130-136]; situații create pentru a orienta desfășurarea activității copilului pe parcursul ei (prin cuvîntul profesorului, prin mijloacele didactice, prin însăși natura situației); situații care asigură verificarea și evaluarea (numite uneori și „situații de testare") [7, p. 179]; situații de autoverificare și autoapreciere a activității și a performanței; situații de întărire, consolidare, stabilizare;

situații de aplicare, exercitare, operativizare a cunoștințelor.

Fiecare din aceste situații poate fi privită și ca element al unei situații educaționale mai ample, ceea ce ne obligă să privim situațiile și sub aspectul complexității structurii lor.

Criteriul complexității. Situațiile se află la diferite grade de complexitate și pot fi categorisite ca atare. Una din dificultățile analizei constă tocmai în a distinge situația de elementele ei, aceste elemente putînd avea și ele caracterul unor situații educaționale distincte. O situație de învățare compusă, de exemplu, din secvențe care-l incită pe copil să observe anumite fenomene, căutînd trăsăturile lor comune, să verifice generalizarea și să-și autoevalueze munca poate fi analizată și ca o succesiune de situații elementare, fiecare cu funcția ei didactică. Acțiuni pionierești ca, de ex., organizarea alegerilor într-o unitate sau amenajarea unui teren sportiv presupun situații educative complexe, constituite din alte situații, mai simple. Complexitatea implică conexiunea, succesiunea rațională și integrarea diferitelor situații subordonate celei de ansamblu, prin care se realizează obiective mai ample și mai complexe.

Sesizarea acestei complexități și categorisirea situațiilor în raport cu ea ne-ar permite să împingem analiza procesului educațional pînă la „particulele" lui „elementare", la articulațiile lui primare, mai ușor de înțeles și de creat. În acest sens s-a și vorbit la noi de „situație elementară de educație" [8, p. 28]

Referirile la complexitatea situației educaționale rămîn totuși generale, cîtă vreme nu va fi cercetată profund natura acestei complexități (multilateralitatea și diversitatea factorilor implicați, complexitatea interrelațiilor lor, raportul factorilor interni cu cei externi, locul educatorului în constelația factorilor și mai ales felul în care copilul, cu toate trăsăturile lui, este „parte" a situației, căreia îi conferă o anumită semnificație).

Criteriul temporal (al duratei). Situațiile educaționale pot fi clasificate și după durata lor. O vacanță petrecută în tabăra pionierească reprezintă o situație educațională de durată mai mare; o adunare de detașament constituie o situație de durată redusă. Uneori situațiile de durată scurtă sînt parte a structurii celor de lungă durată, ceea ce ne reîntoarce la criteriul anterior menționat. G. Mialaret arată că situațiile pot fi de durată variabilă, dar le menționează numai pe cele „permanente" și „ocazionale" [9, p. 30]; credem că aici ar trebui folosită o claviatură mai bogată. Firește, cînd durata este mai mare, efectele educative au șanse mai mari să se stabilizeze. Nu excludem însă nici cazul în care o situație de durată mai mică, dar de mare intensitate, să aibă consecințe mai profunde.

Alte criterii. Sîntem convinși că nu am epuizat nici pe departe criteriile unei tipologii a situațiilor educaționale. Un criteriu îl constituie cadrul social, fie el instituționalizat (situații educaționale în familie, în școală, în cadrul organizațiilor de copii sau de tineret, în instituții de cultură, sportive etc.) sau neinstituționalizat (informal). Există situații care se adresează grupului și altele care, cu sau fără mijlocirea grupului, se adresează unui copil anume. Situațiile pot fi clasate și după activitatea solicitată (învățare, muncă, creație, joc). Cînd vorbim de „situații de colaborare" sau „situații de tip competitiv", avem în vedere criteriul interrelațiilor sociale implicate. Cele opt tipuri de învățare stabilite de R. Gagné constituie și ele un criteriu, căci fiecare presupune situații educaționale specifice. Există și tendința de a se clasa situațiile de învățare după disciplinele școlare, vorbindu-se, de ex., de „situații gramaticale", „situații de ortografie", situații de comunicare lingvistică" (pentru învățarea unei limbi străine) ș.a.

Probabil că numai unele din multele criterii posibile se vor dovedi utile sub aspect teoretic și practic. Deși aflată la primii ei pași, tipologia situațiilor educaționale ne poate servi de pe acum pentru identificarea situațiilor existente, pentru crearea celor necesare. Ne devine astfel mai clar însuși conceptul de situație educațională. Dacă situațiile educaționale există de la începuturile educației, înțelegerea caracterului situațional al procesului instructiv-educativ este de dată recentă. Se pare că această înțelegere va fi de mare ajutor în elaborarea strategiilor educaționale, cu condiția de a se depune eforturile necesare pentru rezolvarea numeroaselor probleme care rămîn încă deschise.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. Cerghit I., *Metode de învățămînt*, București E.D.P., 1980.
2. Fabre A., *Pédagogie scientifique et éducation*, Paris, A. Colin, 1978.
3. Ștefan M., *Organizația Pionierilor, școală a democrației socialiste*, București, Editura politică, 1979.
4. Snyders G., *Încotro merg pedagogiile nondirective?*, București, E.D.P., 1978.
5. Lazăr Al., *Situații motivaționale favorabile învățării de tip școlar*, București, E.D.P., 1975.
6. Todoran D., *Psihologia educației*, Sibiu, Cartea Românească, 1942.
7. Gagne R., L. Briggs, *Principii de design al instruirii*, București, E.D.P., 1977.
8. Vințanu N., *Situația elementară de educație politică*, în „Revista de pedagogie" nr. 11/1977.
9. Mialaret G., *Les sciences de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1976.

Şcoala în sprijinul educaţiei muzicale

Prof. LUCIA PETROMAN,
Prof. dr. PAVEL PETROMAN

MUZICA a fost şi rămîne o componentă fundamentală a educaţiei estetice.

Acţiunile organizate în cadrul ediţiilor anterioare ale Festivalului naţional al educaţiei şi culturii socialiste „Cîntarea României", după cum am mai relevat şi cu alt prilej, (vezi „Revista de pedagogie" nr. 6, 1978), consacrate educaţiei şi culturii muzicale au fost instructive şi formative. Copiii şi tinerii au înţeles şi învăţat mai multe cîntece şi poezii patriotice, ştiu acum să cînte şi să recite mai multe poezii despre patrie şi partid, despre trecutul de luptă al poporului, respectă mai mult cîntecele şi jocurile populare, îndrăgesc muzica şi literatura, pictura şi coregrafia (dansul clasic şi modern, baletul etc.) preeminent arta. Cu toate acestea, după cum a subliniat, cu diferite ocazii, secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, Festivalul ar trebui să fie în prezent şi în viitor mai mult al educaţiei, al muncii şi al creaţiei. Trebuie „să dăm un puternic avînt activităţii culturale de masă, să ridicăm şi mai mult rolul Festivalului naţional „Cîntarea României", să intensificăm participarea maselor la viaţa spirituală, la dezvoltarea generală a culturii noi, revoluţionare, socialiste".

Ce face şcoala în sprijinul educaţiei muzicale, în scopul realizării sarcinilor sale? Întrebarea-i cu atît mai firească cu cît şcolile trebuie să asigure împlinirea lor — trezirea dragostei pentru frumos, perceperea şi receptarea sa, cultivarea şi menţinerea stării de poezie, de creaţie, bunei dispoziţii favorabile vieţii şi muzicii. Multe din ele sînt stipulate prin programele şcolare şi sînt înfăptuite prin orele de muzică şi ansamblul coral. Ne scapă însă adesea cele menite să contribuie la înţelegerea şi trăirea ei la nivelul impactului cu muzica adevărată, audierii unui concert, vizionării unui spectacol de operă sau operetă, de estradă şi admitem ca acţiunile educative cu atari obiective să se desfăşoare, nu o dată, oricum.

Concertul educativ, de exemplu, formă organizată de majoritatea, dacă nu de toate filarmonicile din ţară, în felul în care se desfăşoară nu răspunde încă decît în parte scopului în care a fost organizat, nu rezolvă decît parţial sarcinile educaţiei muzicale. Reluare a concertului pentru adulţi, identic atît ca program cît şi ca desfăşurare, concertul educativ devine anost, inutil pentru cei mai mulţi spectatori. Ar putea face excepţie elevii liceelor de artă şi pedagogice, evident studenţii. Se uită, din păcate, atît de noi — şcoala, liceul — ca beneficiari cît şi de instituţiile care-l organizează, că educaţia muzicală nu-i ceva fortuit, aleatoriu. Acţiunile profitabile presupun organizare temeinică şi desfăşurare adecvată, cu precădere asistenţă pedagogică.

Conţinutul acţiunilor consacrate educaţiei muzicale, muzica, în toată complexitatea ei, nu pot sluji oricui şi de la început. E o măsură în toate. Aceasta cu atît mai mult s-ar cuveni să fie cunoscută şi respectată de către toţi acei ce sînt datori să le asigure eficienţa. În ceea ce ne priveşte credem că organizatorii unor asemenea acţiuni, interpreţii înşişi ar trebui să se implice mai des în desfăşurarea lor ca educatori, postură care angajează şi mai ales incumbă sarcini destul de grele. Ei ar trebui să se pregătească potrivit principiilor şi metodologiei educaţiei, arhicunoscute şi în lumea muzicii, potrivit cărora totul porneşte de la uşor spre greu, de la simplu spre complex, de la puţin la mai mult. Cine ar trebui oare să-i pregătească pe elevi pentru audiţii? Cu certitudine şcoala. Dar, cînd aceasta nu reuşeşte din mai multe motive, sprijinul specialiştilor, instituţiilor de artă, este absolut necesar.

Teama de a nu pierde ceva ne face să uităm că există, cel puţin în domeniile perceperii şi receptării creaţiei artistice, o artă de a pierde timpul, condiţia formării spectatorului.

Evaluarea sa nu se face întotdeauna cu ceasul în mînă, ci după felul în care ajungi şi reuşeşti să te apropii de artă, să o simţi şi să o guşti în toată plenitudinea sa. Pentru aceasta spectacolul, concertul trebuie să fie raportat la posibilităţile copilului. Se ştie că *arta nu se explică, ci se implică. Cel ce explică arta nu-i chemat însă să descrie cum înfloreşte trandafirul, ci să-l facă să înflorească, în consecinţă să aprindă mugurul cugetării şi sensibilităţii spectatorului.* „Nimeni nu se apleacă la pămînt, dacă nu are speranţa să culeagă ceva. Nimeni nu renunţă la impulsurile proprii, dacă nu are în vedere ceva de cucerit"[2]. Cînd copilul nu găseşte în sala de spectacol nimic din ceea ce l-ar putea mişca, cînd nu simte căldura spectacolului sau concertului, puritatea sa încă de la primul spectacol el nu revine cu drag la cel de-al doilea ori la cel de-al treilea. În final renunţă. „Să mergem încet, fiindcă nu avem timp de pierdut", să organizăm cu grijă şi cu tactul cuvenit orice acţiune pe care o dorim educativă.

Expresie secundară a vieţii, muzica reflectă viaţa, realitatea, transfigurate de compozitor

în sunete și armonie. Descifrarea ei, pătrunderea noastră de tot ceea ce este ea nu se face dintr-o dată, ci treptat. Și dacă e adevărat că muzica nu se teme de plictiseală, ci de moarte și de o viață care nu i-ar pune întrebări, întrebăm și noi pe toți acei care realizează un concert ori un spectacol de operă sau operetă, dacă nu cumva ar trebui să ajute școala cu ceva mai mult pentru ca muzica să devină un bun al tuturor și să înceteze să mai fie o artă ezoterică?

„Opera muzicală este ea însăși întrucît este executată"[3] și în consecință își face simțită prezența, acționează dar, pentru a-și avea ecoul și efectul scontat, e necesar să fie percepută și pricepută specificitatea structurilor sale, obiectul său estetic. Realizarea acestui aspect este posibilă într-un climat favorabil, într-un mediu educogen adecvat care să permită razelor inimii cristalizate în operă să emane lumina și căldura. *Soarele artei nu poate fi înlocuit oricîți înlocuitori i-am căuta, căldura și lumina lui nu le poate substitui nici o forță din lume.* În acest sens așa cum pentru a fi percepută pictura ori sculptura trebuie să fie văzute, privite, tot astfel și *muzica trebuie să fie auzită și ascultată.* Acestora le urmează comentariul care favorizează decantarea obiectului estetic, perceperea unor sensuri insensizabile la primul contact, evidențierea subtilităților ce-i scapă amatorului. Fără sesizarea și înțelegerea lor la timp, drumul spre muzică este inaccesibil, barat și accesul imposibil. *Perceperea accidentală, turistică, îngreunează perceperea veritabilă, cîndva, poate, critică.* Sîntem de acord prin urmare că apropierea cea mai sigură de artă se realizează prin intermediul artei, mai mult că artei nu-i trebuie intermediari prea mulți, explicații numeroase oricît de interesante și meșteșugite ar fi ele. Cînd? Cînd spectatorul, auditoriul a atins performanța — a dobîndit capacitatea de a percepe rațional și estetico-emoțional o operă. În acest caz avem însă în față spectatorul format și nu pe acel care trebuie să-l inițiem, să-l formăm. Perceperea directă, nemijlocită, dobîndirea sensibilității și capacității realizării sale echivalează cu aptitudinea de a recepta semnificațiile obiectului estetic și, concomitent, de a resimți, retrăi emoția amplă senzorio-afectivo-intelectivă, bucuria estetică, înainte de orice. Sarcini ale educației estetice, toate acestea se realizează diacronic și presupun: a) cultivarea sensibilității auditive, „urechii muzicale"; b) instruirea sistematică, repetată; c) favorizarea impactului cu operele muzicale; d) însușirea limbajului său specific, deprinderii de a-l citi, înțelege și utiliza; e) inocularea unor priceperi și deprinderi caracteristice, indispensabile operării cu limbajul muzicii; f)dezvoltarea simțului, gustului, emoțiilor și sentimentelor estetice pînă la transformarea lor în pasiune; g) sprijinirea diferențiată și individuală a dezvoltării aptitudinilor certe, respectiv a educaților care le posedă și revelează.

Asemenea calități se formează. Nimic nu se primește de la sine, ele sînt consecința ducerii la îndeplinire a unor sarcini obiective care trebuie să-și găsească locul și în programele instituțiilor de artă profesionistă. *Școala împreună cu ele și mass-media pot face mult mai mult pe această linie și totul cînd își corelează eforturile și acțiunile care să conducă spre atingerea performanțelor dorite.*

Metodica predării-învățării muzicii, perceperii și receptării sale nu-i o metaștiință care să-i ofere pedagogului ori tuturor acelora care contribuie la realizarea operei muzicale termenii, căile și procedeele menite să-i ajute pe educați să-și însușească muzica, chiar dacă conținutul său este inseparabil de tehnologia didactică. *Didactica modernă urmărește să-i ajute pe educați să-și însușească metodele, procedeele și tehnicile de a se apropia de operă, de a lucra cu ea, de a-i înțelege limbajul și sensurile, de a o recepta.* Claritatea, regîndirea a ceea ce a fost deja realizat, rigoarea științifică, oferirea unui model etc. se nasc împreună, în procesul muncii cu textul, respectiv cu opera muzicală.

De aceea, considerăm că ceea ce a încercat și continuă Liceul de artă „I. Vidu" din Timișoara (colectivul catedrei de teorie) printr-o suită de concerte lecții pentru elevii de la liceele timișorene, ca, de exemplu: Muzica — artă și limbaj; Muzica vocală și vocal instrumentală de-a lungul veacurilor; Orchestra preclasică și maeștrii ei; Muzica de cameră — tezaur al muzicii clasice; Simfonismul și evoluția orchestrei în secolele XIX—XX; Opera un gen complex de mare popularitate etc. constituie un început care se impune a fi evaluat și extins. Vizînd cu precădere inițierea, trezirea simțului și gustului pentru muzică, concertele lecție menționate au oferit și oferă elevilor, pe lîngă impactul cu muzica, opera muzicală, cîteva posibilități, metode și procedee de a-i percepe frumusețea și pricepe mesajul, uneori intraductibil în forme verbalizate.

Fenomenul muzical a fost prezentat în ansamblu celorlalte arte ilustrate cu ajutorul aparatelor de proiecție, iar al muzicii cu ajutorul celor ce favorizează audierea ei și, mai ales, „pe viu" cu aportul unor soliști, formații camerale, corale și orchestrale ale elevilor și cadrelor didactice sprijinite de profesioniști invitați din partea instituțiilor de artă din Timișoara (Opera de Stat și Filarmonica Banatul).

Asemenea acțiuni susținute de altele, organizate de instituțiile de artă cu aportul școlii, contribuie într-o măsură mai mare la realizarea sarcinilor educației muzicale — perceperea și receptarea muzicii — *arta* „care va putea să preschimbe spațiul de acțiune al plictiselii într-un timp al sufletului" pe baza dialogului, legăturii permanente

între ambianța sonoră și individ, pe plan estetic.

În condițiile în care pericolul kitschizării artei, cu atît mai frecvent al muzicii, este imanent chiar unor acțiuni educative, preocuparea pentru realizarea sarcinilor educației muzicale este cu atît mai necesară.

Instruirea muzicală în școala generală realizată an de an în cadrul orei de muzică și al ansamblului coral trebuie continuată și în clasele liceale în cadrul unor forme facultative existente, în mare parte, și în gimnaziu cum ar fi: corul liceului, ansamblul artistic, orchestra, cercul de artă interdisciplinară, cercul „prietenii muzicii" dialog civilizat" cu muzica, audiția urmată sau precedată de discuții, concertul educativ, vizionarea unui spectacol de operă, operetă, estrade, organizarea audierii sau urmăririi la radio sau televizor a unui concert ori spectacol etc.

Aceste forme de activitate organizate cu concursul profesorului de muzică, unde acesta există, și al cadrelor didactice cu preocupări în domeniul muzicii contribuie la reducerea decalajului dintre muzicieni, copii și tineri cu educație muzicală specială și ceilalți oameni, cetățeni, elevi și studenți care nu au beneficiat de o asemenea educație în mod sistematic, la reducerea barierelor dintre perceperea și receptarea sa de către cei din prima categorie și cei din categoria a II-a, practic la diminuarea snobismului și chiar a *kitschului care proliferează și în cadrul muzicii.*

Dacă în matematică nu există cale rezervată nu unui legilor, după cum sublinia astronomul și fizicianul englez A.S. Eddigton (1882—1944) atunci cele existente din domeniul muzicii, create datorită specificului său (studierea instrumentului și a muzicii de la o vîrstă mică) pot și trebuie reduse prin intensificarea acțiunilor de educație muzicală realizate în cadrul orelor de muzică, al uneia din formele menționate sau al altora care și-au verificat eficiența în contextul activităților din cadrul *Festivalului național „Cîntarea României".* Aceasta este, după cum s-a mai subliniat, o cale originală românească, menită să asigure o afluență din ce în ce mai mare talentelor creatoare, care depistate și sprijinite să se afirme plenar și consecvent, ar putea contribui efectiv la ridicarea prestigiului științei și artei, implicit al școlii și al elevilor săi, al societății. Formațiile artistice de creație și interpretare, prezența lor în masă la marea competiție a evidențiat posibilități artistice incomensurabile. Uneori însă cu voia sau fără voia organizatorilor și a instructorilor de formații în cadrul mesajului muzical s-au infiltrat și elemente kitsch. Ele privesc disproporția dintre mijloacele folosite și tema sau scopul implicat; cumularea efectelor, lipsa de sobrietate în alegerea mijloacelor întrebuințate; sintestezia — efectul utilizării fără discernămînt a mijloacelor, simultan a unor registre diferite a modulațiilor și a schimbărilor de ritm; mediocritatea evidențiată prin aducerea la zi din punct de vedere al execuției a unor creații concepute și compuse pentru un cadru de excepție etc. E bine să reținem însă că, de regulă, în domeniul muzicii „kitschul este mai puțin un factor de fuziune socială pe plan estetic, cît unul de segregație"[5] în pofida infiltrării sale în domeniul tuturor genurilor de muzică.

Conștientizarea — nevoia de muzică — în toate circumstanțele, devine posibilă în și prin muzică, printr-o educație sistematică, permanentă ca în toate cazurile, treptat și de la un moment dat, în cea mai mare parte prin autoeducație. E necesar însă să ajutăm educații să ajungă pînă la performanța la care să fie capabili, să poate să se scuture de prestigiile Pantheonului, după cum afirma undeva Al. Paleologu, ca să privească și să asculte lumea muzicii cu ochi virgini și îndrăzneți, cu urechile, spunînd ce au văzut și ce anume au auzit. Teama de eroare este identică cu teama de risc: „Cea mai infecundă formă a comodității". A fi educat în muzică este un fel de a fi pe care-l definește pasiunea înțelegerii, a percepției și receptării scriiturii muzicale, iar tehnologia realizării nu-i decît un îndrăzneț periplu pentru nedumeriri și obstacole. Și în cazul muzicii ca educatori ne putem consola însă cu gîndul „că neufragiații cînd își construiesc plutele de salvare nu se gîndesc la părerile pe care le-ar avea constructorii navali"[6]. Dar, pînă ajungem la această independență, la acest nivel în pregătirea pentru perceperea și receptarea muzicii, a artei, în general, e necesar să muncim, să activăm consecvent organizînd și desfășurînd acte și acțiuni educative de stimulare și instruire ale căror obiective realizate să fie investiții certe, îndubitabile, în om.

Educație pentru cultură și artă, învățarea limbajului muzicii nu sînt posibile fără model, negarea lor, renunțarea la ele echivalează cu abandonarea educației și instrucției. Înțelegerea acestui adevăr trebuie să fie realizată prin preocupările lor de către toate instituțiile și factorii în a căror sarcină intră, trebuie să intre educația artistică, în ansamblu.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu. *Expunerea la Plenara comună a Comitetului Central al P.C.R. și a Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale,* Scînteia nr. 12. 212/26.XI.1981
2. Nazareno Padellaro, *Școala medie și problemele ei didactice,* E.D.P., București, 1972, pag. 226.
3. Mikel Dufrenn, *Fenomenologia exponentei estetice,* I, Editura Meridiane, București, 1976, pag. 51.
4. Nazareno Padellaro, opera citată, pag. 140. —
5. Abraham Moles, *Psihologia kitschului,* Ed. Meridiane, București, 1980, pag. 120.
6. Jerom S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii,* E.D.P., București, 1970, pag. 180.

FAMILIARIZAREA ȘCOLARULUI MIC

CU DEPRINDERILE DE STUDIU SISTEMATIC

Formarea deprinderilor de învățare la școlarii mici

Conf. univ. dr. MARIA GIURGEA

CU DEBUTUL ȘCOLAR, copilul este angajat într-o nouă situație educațională, marcată de confruntarea cu activitatea de învățare cognitivă, pe baza cărții, a limbajului scris. În cazul acesta, învățarea nu se mai poate reduce la o simplă imitație sau la o repetare stereotipă, ea se cere realizată ca o activitate conștientizată, minuțios organizată și desfășurată conform unor strategii eficiente.

Cercetările în acest domeniu dovedesc că învățarea școlară este o activitate complexă de prelucrare și integrare a cunoștințelor în sisteme dinamice la care iau parte operații mintale multiple și stări afective susținute. În consecință, învățarea are ca rezultat achiziții cu modificări în comportament, justificîndu-și valențele, atît informative, cît și formative.

În condițiile școlii actuale se ridică, ca o necesitate socială, pregătirea elevilor pentru un demers rațional al învățării, pentru o învățare intensivă și totodată pentru o învățare independentă, creatoare și continuă, integrată în procesul larg al educației permanente.

Astfel concepută, *învățarea are o influență hotărîtoare asupra reușitei școlare a elevului*, asupra întregii lui dezvoltări. Elevii care învață din primul an de școală să-și organizeze timpul pentru învățătură, să descifreze bine și să înțeleagă corect un text citit, să coordoneze reprezentările sesizînd ideile esențiale, să folosească o informație în rezolvarea unor exerciții, să reproducă într-o formă logică conținutul textului citit, fie oral, fie în scris, vor avea drumul deschis pentru a face față sarcinilor școlare curente.

Complexă fiind, învățarea presupune însușirea unor operații de lucru la nivelul deprinderilor pe care le implică. Se știe că deprinderile formate corect de la început și susținute de o motivație stenică se convertesc în obișnuințe ale conduitei elevului, conturînd atitudinea rațională față de învățare. Este foarte important ca din clasele mici să formăm asemenea deprinderi, pe de o parte, prin faptul că la această vîrstă copilul dispune de o mare plasticitate și receptivitate a sistemului nervos, teren educațional optim pentru formarea acestor deprinderi, pe de altă parte, pentru că odată însușite aceste tehnici de lucru ele devin productive pentru etapa următoare și, în fine, pentru că stăpînirea instrumentelor învățării creează o bază afectivă muncii școlarului, acesta cîștigînd încredere în forțele proprii, mobilizîndu-se pentru a depăși greutățile în învățare.

De importanța acestei probleme-cheie a succesului școlar, de care este responsabil învățătorul, ne convinge renumitul psiho-pedagog francez G. Mialaret, spunînd printre altele: „rolul specific al școlii primare este de a asigura o inițiere solidă privind diferitele instrumente culturale, fără de care orice evoluție ulterioară este condamnată eșecului"[1].

În lucrările de specialitate se fac aprecieri nu numai asupra deprinderilor de a învăța ci și asupra unei atitudini caracteristice învățării („learning set"). Cu privire la aceasta se pun în discuție *deprinderile învățării specifice* pentru un anumit obiect de învățămînt și *deprinderile învățării nespecifice*, comune oricărei activități intelectuale. Unii autori susțin că deprinderile de învățare nespecifice se constituie prin generalizarea treptată a celor specifice[2]. Dacă privim problema în complexitatea ei, această constatare este justificată, deoarece atitudinea caracteristică învățării școlare se formează în mod treptat, conturîndu-se de-abia în clasele mijlocii sau mari. Această atitudine are însă la bază deprinderi generale și chiar specifice care se formează din primele clase. Pentru această etapă putem vorbi de o interacțiune între deprinderile specifice și nespecifice care pregătesc atitudinea caracteristică muncii intelectuale. De exemplu, școlarul mic, încercînd să rezolve o problemă la aritmetică, aplică unele tehnici specifice: judecata problemei, precizarea datelor necunoscute față de cele cunoscute, stabilirea relațiilor dintre datele

[1] G. Mialaret, *Introducere în pedagogie*, București, E.D.P., 1981, p. 54.

[2] *Elevii trebuie învățați cum să învețe*, Caiete de pedagogie modernă, nr. 4, București, E.D.P., 1973, p. 5.

problemei, rezolvarea prin calculul aritmertic, oral și în scris etc. În același timp uzează de unele deprinderi generale: concentrarea atenției, perseverență în rezolvarea sarcinii, analiza datelor etc. În acest caz concret, unele tehnici specifice, ca de exemplu: stabilirea unui raționament logic, precizie în reproducerea unor date, perspicacitate în surprinderea unor relații etc. pot fi transferate și în alte situații de învățare din afara aritmeticii. Nu poate fi îndoială că deprinderile specifice de a învăța se conturează mai bine ceva mai tîrziu cînd apar discipline școlare structurate mai aproape de logica științelor respective.

Cu asemenea achiziții, influențate și, coordonate permanent de către învățător, elevul își asigură drumul spre instruirea și autoinstruirea permanentă, fără de care omul modern nu mai poate fi conceput. Atitudinea de a învăța în mod conștient, activ și creator este recunoscută ca o trăsătură a omului contemporan. Învățătorul își va aduce o contribuție valoroasă la formarea acestei atitudini prin depășirea vechilor tehnici de a învăța mecanic, prin reproducerea modelelor gata elaborate de manual sau de cadrul didactic. Învățarea școlară prin efort propriu, prin înțelegere și aplicare a informației schimbă strategiile didactice.

Să urmărim cîteva dintre aceste strategii prin care îi învățăm pe elevi cum să învețe activ și rațional pe măsura capacităților lor de vîrstă. Le vom prezenta în funcție de caracteristicile esențiale ale învățării școlare în clasele primare.

1. Pentru școlarii mici învățarea este în primul rînd *un proces de organizare a conținutului de cunoștințe*, dar și a acțiunilor de învățare, a timpului afectat acestei activități, precum și a locului de muncă.

Demersul învățării îi cere copilului un efort susținut pentru atingerea obiectivului propus în comparație cu activitatea ludică de care a fost capabil acesta pînă la școală. De data aceasta i se cere o disciplină a muncii și o concentrare a minții într-o anumită direcție. De aceea este foarte important să-i organizăm „condițiile învățării", prin punctualitate în venirea la școală, prin atenție și ordine pe parcursul lecției, prin concentrare în activitate pe o perioadă mai lungă de timp, prin perseverență în terminarea lucrului început. În acest context nu poate fi uitată dozarea optimă a efortului depus de elev cu odihna lui intelectuală. Instalarea oboselii la școlarul mic este dăunătoare, de aceea se impune alternarea unor activități variate, introducerea elementelor de joc și a unor momente recreative pe parcursul lecției, stabilirea unui regim de viață rațională și în nici un caz prelungirea timpului de lucru peste limitele cerute de vîrstă.

Organizarea informației este tot atît de importantă, ne dovedesc experimentele care au introdus în școală „centrele de interes" „complexele de interes" sau alte formule de acest gen cu luarea în considerație a intereselor copiilor în exclusivitate. De data aceasta ne interesează însă structurarea informației pentru o învățare rațională și intensivă, fără a neglija particularitățile de vîrstă. Încă din clasa I învățătorul trebuie să se preocupe de organizarea reprezentărilor în așa fel încît unele să se sprijine pe altele, unificîndu-se în idei cuprinzătoare. Învățarea unui sunet nou cu litera corespunzătoare se face prin analiza unor cuvinte care conțin sunetul respectiv în poziții variate. În cadrul cunoștințelor despre natură se asigură o anumită succesiune a reprezentărilor despre o plantă (rădăcina, tulpina, flori, fructe, condiții de creștere, foloase) pentru ca informația despre mai multe plante să contureze ideea de specie din care fac parte plantele analizate. Deci, putem vorbi de o anumită „ierarhie a învățării", așa cum o numește R. Gagné[3].

Elementele care compun demersul învățării se cer de asemenea ordonate, elevul obișnuindu-se de mic cu o anumită logică a acțiunii specifice unui domeniu de cunoaștere. De exemplu, la aritmetică pentru a efectua o împărțire cînd ambii termeni sînt numere zecimale se cere mai întîi să se facă o transformare a împărțitorului în număr întreg și după aceea să se realizeze împărțirea care și aceasta urmează o anumită logică. Intervin aici algoritmii, ca raționamente riguros organizate, care asimilate de elevi și transformate în deprinderi intelectuale specifice ușurează mult activitatea de învățare

2. Se cunoaște că efectele învățării depind în mare măsură de *gradul înțelegerii celor învățate*. Înțelegerea înseamnă nu numai stabilirea corespondenței dintre informație și realitatea concretă, ci și asimilarea pe plan mintal, deci integrarea noilor cunoștințe în arhitectura activității intelectuale proprii. Înțelegerea autentică implică o dublă activitate a intelectului: de asimilare a noilor cunoștințe în structurile intelectuale existente și de acomodare prin modificarea structurilor cognitive în efortul intelectual depus. Numai astfel, în prezența conștientizării are loc interrelația informativ-formativ cu un cîștig în ambele sensuri.

Încă din primele zile de școală învățătorul trebuie să se străduiască ca micul școlar să înțeleagă mesajul informațional al unui cuvînt sau al unei propoziții, apelînd la obiecte concrete sau la substitutele ilustrative. Exercițiile multiple de analiză și sinteză fonetică și grafică sînt organizate cu scopul conștientizării învățării citirii și scrierii. Citirea cît și scrierea sînt activități complexe care nu se reduc numai la cunoașterea și executarea în scris a literelor, deci la o simplă descifrare, ci presupun înțelegerea celor citite sau scrise. „A ști să citești înseamnă să reacționezi în

[3] R. Gagné. *Condițiile învățării*, București, E.D.P., 1975, p. 179.

mod intelectual la conținutul lecturii"[4] ne avertizează pedagogul francez R. Dottrens.

Pentru a-i învăța pe elevi să citească conștient, învățătorul se va apleca cu multă stăruință asupra organizării citirii explicative, convins fiind că lectura explicativă contribuie la familiarizarea școlarului mic cu instrumentele muncii cu cartea. Metodica acestei acțiuni este cunoscută și credem că nu mai întîlnim învățători care să neglijeze, de exemplu, explicarea cuvintelor noi din text, lămurirea titlului textului citit, citirea pe fragmente cu scoaterea ideilor principale, reproducerea conținutului textului de către elevi cu vorbele și expresiile lor proprii. Am întîlnit însă puțini învățători care stimulează gîndirea elevilor pentru delimitarea fragmentelor, familiarizîndu-i cu criteriile care stau la baza unei asemenea activități în vederea conștientizării ei. Indicații în acest sens le întîlnim într-o lucrare prețioasă pentru învățători, semnată de E. Blideanu și I. Șerdean[5].

Dezideratul de a-i învăța pe elevi să învețe conștient se cere exersat la toate obiectele. La istorie, elevul va înțelege faptul istoric prin localizarea lui în succesiunea timpului și prin descifrarea unor relații de natură socială. În clasele primare istoria îmbracă forma povestirii, fără a neglija unele generalizări apreciative asupra evenimentelor. De aceea, elevii trebuie să înțeleagă corect aceste evenimente, să gîndească asupra lor. Elevii mici, cu marea lor receptivitate, reușesc uneori să memoreze și să reproducă lecția de istorie fără să înțeleagă interdependența, cauzalitatea sau dinamica fenomenelor istorice. Pentru a-i feri de o învățare mecanică este necesar ca învățătorul să-i inițieze pe elevi în tehnica citirii și reproducerii unui text de istorie. Însăși metodologia lecției rezolvă unele din aceste sarcini, elevii fiind îndrumați să învețe lecția din clasă. Un sprijin în această direcție îl oferă manualul, care prevede teme pentru munca independentă. De fapt aceste teme indică genurile de activități ce trebuie desfășurate de elevi la o disciplină pentru formarea deprinderilor de a învăța.

3. Eficiența actului învățării depinde și de gradul de angajare a elevului, de efortul intelectual depus de acesta. Demersul învățării raționale este prin excelență *un proces activ, constructiv*. Elevul pasiv, neatent și dezordonat la lecție nu are șanse să obțină rezultate bune la învățătură[6]. Încă din clasa I se cere să-l antrenăm pe elev, cu maximum de efort posibil, în activitatea școlară. În învățarea citirii și scrierii să i se ceară elevului să găsească soluții variate în folosirea unui sunet sau în compunerea unor propoziții avînd în față cîteva cuvinte. Greșesc acei învățători care nu organizează exerciții cu alfabetul decupat. Prin aceste exerciții elevul pune în mișcare toate cunoștințele lui de pînă acum, încercînd să compună propoziția dată, s-o citească și după aceea s-o transpună în grafie proprie cu litere de mînă. Este demersul optim pe care ni-l indică J. Piaget sau P.I. Galperin: „de la acțiunile exterioare la interiorizarea acestora pe plan mintal prin travaliul propriu al elevului". În felul acesta învățarea va fi temeinică .

Învățarea activă se realizează și se poate realiza chiar din clasele primare, cu ajutorul strategiilor euristice. Astfel, descoperirea, îmbrăcînd forma inductivă, deductivă sau transductivă, se poate folosi cu succes în această perioadă. A.A. Liublinskaia ne oferă un exemplu concludent. Experimentînd la două clase paralele a constatat rezultate superioare cu privire la profunzimea și operativitatea cunoștințelor la clasa în care elevii au fost solicitați să opereze în situații diferite cu cunoștințele, parcurgînd drumul de la necunoaștere la cunoaștere printr-un demers de căutare, de investigare (exemplu: predarea triunghiului)[7].

Problematizarea este, de asemenea, o strategie euristică care-l angajează pe elev în rezolvarea unor situații conflictuale. Într-o astfel de situație elevul își mobilizează în mod intens cunoștințele și capacitățile intelectuale, se menține în acțiune printr-o motivație puternică. La orele de predare-învățare a cunoștințelor despre natură, cu cît învățătorul va folosi pe lîngă descoperire — realizată prin experiențe — și strategiile problematizării, va avea rezultate mai bune. Însuși manualul îi sugerează unele situații problematice (De ce ciocănitoarea este denumită „tobosarul pădurilor" și „doctorul pădurilor"; Explicați de ce zăpada trebuie reținută pe cîmp și în jurul pomilor etc.).

Repetarea cunoștințelor poate fi socotită o strategie activă atunci cînd nu se rezumă numai la reluarea stereotipă a acțiunilor, ci intervin de fiecare dată soluții și elemente noi. Pentru a fixa în minte un text nu este suficient să-l reproduci de mai multe ori, ci să adaugi noi înțelesuri, să-l interpretezi din alte unghiuri de vedere. Să amintim practica unor învățători de a repeta citirea unui text de multe ori, în aceeași formă, cu scopul formării deprinderilor de citire. Pe lîngă faptul că elevul citește mecanic, se distruge și interesul pentru această activitate. Deprinderile de citire și scriere se consolidează mult mai bine prin folosirea unor forme variate, asigurîndu-se transferul acestora în situații noi. Noul pentru elev înseamnă efort de gîndire și acțiune, o angajare mai susținută în rezolvarea sarcinilor.

4. Învățarea este *un proces individualizat*. Fiecare elev, potrivit particularităților indi-

[4] R. Dottrens, *A educa și a instrui*, București, E.D.P., 1970, p. 103.

[5] E. Blideanu, I. Șerdean, *Orientări noi în metodologia studierii limbii române în ciclul primar*, București, E.D.P., 1981, p. 80.

[6] VL. Poplujnîi, *O predupredjenii passivnosti mladșih școlnikov*, „Nacialnaia școla", Moskva, nr. 1/1977, p. 15.

[7] A. A. Liublinskaia, *Umstvennaia aktivnost școlnikov v usvoenii ucebnogo materiala* „Nacialnaia școla", Moskva, nr. 8/1973, p. 84.

viduale își are ritmul său de lucru, aptitudini specifice și capacități proprii de învățare, care-l diferențiază de colegii din clasă, deși munca didactică se desfășoară în mod colectiv. Această realitate psihologică îl obligă pe învățător să ia în considerație particularitățile de învățare ale fiecărui elev și potrivit acestora să se ocupe de formarea deprinderilor de a învăța. În absența acestor măsuri, chiar din clasa I vom întîlni elevi care au rămas mult în urmă, viitorii candidați la repetență sau elevi care nu reușesc să se realizeze potrivit capacităților lor intelectuale.

În lucrările de specialitate se subliniază necesitatea de a privi individualizarea ca un proces dinamic ce „presupune stimularea procesului de dezvoltare a fiecărui elev"... „asigurarea dezvoltării continue a elevului, trecerea neîntreruptă de la inferior la superior"[8]. Potrivit acestei viziuni optimiste se cunosc variate metodologii puse în slujba individualizării: fișe de muncă independentă cu grad de dificultate evolutiv, aplicate clasei întregi, fiecare elev rezolvînd pînă unde este capabil, fișe de lucru diferențiate pentru grupe de elevi cu nivel diferit etc. Nu numai conținutul temelor este diferențiat, ci și maniera de alternare a variatelor forme de activitate, cea frontală cu cea individuală și cu cea pe grupuri mici de elevi[9]. Și, totuși, pentru clasele mici avem nevoie și de forme directe de colaborare a învățătorului cu elevii, mai ales cu cei care întîmpină greutăți în asimilarea tehnicilor de a învăța.

5. Activitatea de învățare nu se rezumă numai la tehnica de însușire și organizare a cunoștințelor. Ea se manifestă și sub forma unei tensiuni interne, a unor aspirații de a stăpîni cît mai temeinic cunoștințele și deprinderile de aplicare a acestor cunoștințe. Această *bază afectivă, motivațională* întovărășește actul învățării, influențînd hotărîtor efectele acestuia. În clasele primare asigurarea unor stări afective stenice în învățare este o cerință de mare importanță, cunoscînd atitudinea instabilă, atenția difuză și capacitatea slabă la efort a copilului. Învățătorului îi revine sarcina de a găsi resurse multiple pentru a trezi și menține interesul pe parcursul învățării. Mai întîi, atitudinea învățătorului trebuie să fie apropiată de copil, ajutîndu-l cu înțelegere și dragoste să depășească greutățile. Mai apoi, modul de control și apreciere a muncii elevilor se cere stimulativ, dar totodată obiectiv. Nu pot trece cu vederea importanța familiarizării elevilor cu criteriile autoaprecierii obiective. Este bine ca elevul să se transpună în funcția de învățător, să se asculte singur, acordîndu-și nota pe care o merită. Am apreciat practica unor învățători de a consulta, uneori, clasa în acordarea notei unui elev. În felul acesta școlarul mic cunoaște criteriile notării corecte.

Caracteristică pentru clasele mici este prezența unor motivații exterioare și putem să găsim explicația acestei realități. Important este ca de aici să se pornească în logica sferei motivaționale, cu tendința interiorizării motivațiilor pozitive.

Din cele prezentate mai sus reiese că încă din clasele mici există condiții obiective pentru însușirea deprinderilor de a învăța conștient și activ, numai că, potrivit acestei vîrste și începutului de drum în direcționarea formației elevilor, se impune o grijă deosebită față de construirea strategiilor învățării. Acțiunea învățătorului la acest nivel nu se va rezuma la îndemnul de a învăța, ci la intervenția de a-i îndruma pe elevi cum să învețe. Fiecare lecție să fie un model al strategiilor învățării. În plus, pentru clasele a III-a și a IV-a se vor organiza întîlniri speciale cu elevii, în scopul inițierii acestora în tainele învățării raționale. Un model al acestei acțiuni ni-l oferă pedagogul iugoslav Ivan Furlan[10]. În felul acesta elevii vor înțelege în ce condiții vor învăța mai ușor, mai repede, și mai bine.

[8] I. T. Radu, *Învățămîntul diferențiat*, București, E.D.P., 1978, p. 240.

[9] *Învățămîntul în clasele I—IV*, editat de „Revista de pedagogie", București, 1979.

[10] I. Furlan, *Învățămîntul modern și instruirea intensivă*, București, E.D.P., 1975, p. 109.

Însușirea deprinderii de a înțelege, a judeca și a formula o problemă

Dr. I.G. BORCA

FORMAREA DEPRINDERII DE A ÎNȚELEGE, a judeca și a formula o problemă se pune într-un cadru mai larg al învățării matematicii, al asigurării succesului școlar, al însușirii cunoștințelor în așa fel încît elevii să poată continua cu succes studiile în clasele sau treptele următoare, iar absolvenții să se poată descurca fără dificultăți în locurile de producție în care vor activa după terminarea școlii. La primele patru clase, însușirea cunoștințelor și a deprinderilor corespunză-

toare programelor şcolare trebuie să ducă, în final, la lichidarea repetenţiei, iar la celelalte clase la creşterea la maximum posibil a procentului de promovare a elevilor dintr-o clasă în alta.

La matematică, în general, se apreciază că lecţiile privind rezolvarea de probleme sînt mai simple, mai uşoare, întrucît, de fapt, nu ar fi vorba decît de a aplica noile cunoştinţe însuşite anterior. Lucrurile însă nu stau aşa; lecţiile de rezolvare de probleme sînt, în realitate, mult mai grele decît celelalte, cer mai mult efort, atît din partea elevilor cît mai ales din partea cadrelor didactice. De ce acest lucru? Deoarece lecţiile de rezolvare de probleme nu sînt lecţii obişnuite, pentru că la acestea, spre deosebire de alte lecţii, pot să apară de fiecare dată lucruri noi, neprevăzute. Ele se aseamănă într-o oarecare măsură cu lecţiile de analiză gramaticală, la care, de asemenea, pot să apară situaţii noi, neprevăzute. Dacă ne referim la activitatea învăţătorilor, aceste lecţii au o importanţă şi o greutate deosebită, întrucît la clasa I îi introduc pe copii în „probleme" despre care ei nu ştiu încă nimic, sau la clasele celelalte ale învăţămîntului primar elevii trebuie să afle multe în legătură cu problemele „*problemelor*".

Dacă ne referim la *înţelegerea problemei* este important să reţinem că aceasta nu se realizează nici uşor şi nici la fel de toţi elevii. Este necesar deci, dacă dorim să obţinem rezultate corespunzătoare cerinţelor, ca fiecare şcolar să înţeleagă, atunci cînd punem o problemă, despre ce este vorba: ce se arată în problemă, ce se cere să aflăm ş.a.m.d. Fără înţelegerea problemei nici nu poate fi vorba de o *rezolvare conştientă*.

Mare rol în înţelegerea problemelor îl are legătura acestora cu viaţa, cu realitatea. Şi cu cît copiii sînt mai mici, cu atît trebuie avut în vedere că problemele pe care le punem şi le rezolvăm cu ei, pentru a fi înţelese, trebuie să fie legate de nişte realităţi pe care ei le-au trăit sau le trăiesc, le cunosc, sau măcar le înţeleg. De aceea, datele din probleme, problemele înseşi, trebuie să fie preluate din realitatea existentă în jurul copiilor, din experienţă de vîrstă şi din mediile de viaţă respective.

De multe ori, datorită faptului că din textul problemelor rezultă lucruri pe care copiii nu le au la îndemînă, nu sînt din „universul lor", aceştia se concentrează pentru a înţelege „ce-i aia" şi nu pe datele matematice ale problemelor. De aici, marele rol pe care îl au problemele asemănătoare cu cele din manual, dar care, create de învăţător, cu date din viaţa copiilor (din clasă, şcoală, cartier, sat etc.) îi pun pe aceştia în situaţia a înţelege mai uşor problemele şi cu siguranţă de a găsi mai uşor soluţiile pentru rezolvarea lor.

Pentru înţelegerea problemelor, uneori este necesar să apelăm la desene sau schiţe. Într-o problemă pentru clasa I, cum ar fi aceasta: „De la uşa casei pînă la fîntînă sînt 15 m. De la fîntînă pînă la uşa grajdului sînt 13 m. Cîţi metri sînt de la uşa casei pînă la uşa grajdului?" fiecare copil ar încerca să înţeleagă problema prin prisma cunoştinţelor lui. Copiii de la ţară (sau cei care au fost pe la ţară) ar interpreta datele problemei în funcţie de situaţia concretă pe care o cunosc. Fără îndoială că unii dintre ei (în funcţie de situaţia pe care o cunosc) s-ar întreba de ce, pentru a merge la grajd, trebuie neapărat să treci pe la fîntînă. Cei care nu au văzut încă o curte de la ţară, cu casă, fîntînă şi grajd, ar trebui să şi-o imagineze.

Un desen (sau schiţă) a situaţiei prezentate în problemă ar lămuri situaţia fără echivoc. Ar vedea, de exemplu, că fîntîna se află pe dreapta care leagă intrarea în casă de intrarea în grajd, sau că între casă şi fîntînă şi între fîntînă şi grajd este un trotuar şi în acest caz problema ar trebui modificată, în sensul că întrebarea ar trebui reformulată în aşa fel încît să rezulte că se cere să se afle distanţa între casă şi grajd dacă s-ar merge pe trotuar. Este lesne de înţeles că în acest fel copiii ar înţelege mai uşor şi ar putea, înţelegînd, să rezolve mai repede şi mai bine o problemă de acest fel.

Pentru „a judeca" problema este foarte important ca elevii să fie obişnuiţi să încerce să înţeleagă *întregul text* al acesteia. De multe ori ei sînt tentaţi să rezolve problemele realizînd (efectuînd) diferitele operaţii în ordinea în care acestea sînt prezentate în text. Alteori ei încearcă tot felul de operaţii cu numerele pe care le întîlnesc în problemă, pînă ajung la „rezultatul din carte". Aceste dificultăţi ar putea fi evitate dacă elevii ar fi obişnuiţi, de fiecare dată cînd au de rezolvat o problemă, să citească atent textul întreg, să scoată în evidenţă întrebarea sau întrebările care se pun în problemă şi numai după aceea să încerce soluţionarea. Spre exemplu, într-o problemă ca aceasta „Un cetăţean a depus la C.E.C. 850 de lei şi a scos, după cîteva zile 350 de lei; a doua oară a depus 1 000 de lei şi după cîteva zile a scos 500 de lei; a treia oară a depus 1 000 de lei şi a scos, după cîteva zile, 800 lei. Cîţi bani mai are la C.E.C.?" copiii ar fi tentaţi să rezolve problema socotind diferenţa după fiecare depunere şi scoaterea următoare şi apoi să adune aceste diferenţe. Ar putea, desigur (ca o altă soluţie) să adune de fiecare dată suma depusă cu soldul pe care îl are la C.E.C. din depunerile anterioare ş.a.m.d. Dar dacă, de exemplu, după o depunere el ar vrea să scoată mai mult decît a depus ultima dată, este clar că problema nu ar putea fi rezolvată decît pe a doua cale prezentată mai sus. Este necesar, deci, ca învăţătorul să-i ajute să înţeleagă şi să-şi facă obiceiul „să judece" fiecare problemă şi să nu încerce să copieze felul de rezolvare numai pentru că problema „seamănă" cu alta pe care au soluţionat-o mai înainte, deoarece s-a văzut din exemplu dat că uneori asemănarea este înşelătoare.

De mare folos este uneori ca la rezolvarea problemelor, înainte de a începe calculele să încercăm să scriem formula numerică de rezolvare. Ca și în problema despre care a fost vorba mai sus, în cazul în care ar trebui adunate sumele depuse la C.E.C. în zile consecutive cum ar fi 10 500; 1 010; 9 500 și 65 090 elevii ar avea unele dificultăți de calcul (mai ales dacă s-ar cere ca acest calcul să nu se facă în scris), dificultăți care ar fi eliminate dacă, fiind scrisă formula de rezolvare, elevii ar observa că ar putea folosi proprietățile de comutativitate și asociativitate ale termenilor adunării rezolvînd problema ușor și rapid.

Este de la sine înțeles că problemele simple, la rezolvarea cărora se folosesc în general una sau două operații, este bine să se judece și să se soluționeze pe cale sintetică, iar cele mai dificile, care implică mai multe operații, să se descompună în mai multe probleme simple, judecîndu-le și soluționîndu-le pe cale analitico-sintetică, pornind în analiză, așa cum se cunoaște, de la întrebarea finală, căutînd răspuns la aceasta, folosind datele cunoscute și căutînd în continuare soluții pentru aflarea datelor necunoscute, dar servindu-ne de ceea ce cunoaștem ș.a.m.d., stabilind în final, de data aceasta sintetic, ordinea operațiilor și datele de folosit.

Rezolvarea în două sau mai multe moduri a unor probleme contează foarte mult în formarea elevilor. Este de preferat deci să se rezolve o problemă, sau părți din ea, în mai multe feluri, decît să se rezolve 3—4 probleme de același fel și în același mod. Manualele pentru clasele a III-a și a IV-a, cer, dealtfel, ca anumite probleme să se rezolve în două moduri și se dau și exemple în acest sens.

Formularea, compunerea, crearea de probleme constituie, fără nici un fel de îndoială, una din cele mai importante forme de dezvoltare și educare a gîndirii matematice. Cu siguranță, un elev care știe să compună o problemă de un anumit fel, știe și să rezolve problemele asemănătoare pe care le întîlnește. Învățătorul nu trebuie să piardă nici un prilej pentru a da posibilitate elevilor să-și manifeste spiritul creativ în acest sens.

Formularea de probleme poate să înceapă imediat după învățarea primelor adunări, începînd cu parcurgerea manualului de clasa I, de la pag. 51. Evident că se vor compune probleme doar oral, pe bază de exerciții și desene, urmînd ca în scris acestea să se realizeze începînd cu pag. 136, cînd copiii știu deja să scrie. Sînt interesante în această problemă opiniile exprimate de învățătoarea Maria Popa[1].

Formularea de probleme se poate da ca sarcină în mai multe feluri: completînd datele care lipsesc, astfel încît problemele să se poată rezolva (pag. 161, cl.I); punînd întrebarea, care lipsește și rezolvînd (pag.163, cl. I); dînd anumite numere pe care să le folosească în elaborarea problemei; compunerea problemei după formula numerică de rezolvare; complicînd datele unei probleme mai simple. Cerințe de acest fel se găsesc în toate manualele pentru învățămîntul primar. Este important însă ca învățătorul să le folosească cu grijă, elevii să fie ajutați să înțeleagă ce au de făcut, să fie bine controlați și apoi ajutați din nou să înțeleagă ce au greșit și cum ar trebui să îndrepte eventualele greșeli. Discuția cu întreaga clasă a unor probleme mai reușite nu este deloc un timp pierdut, ci din contră.

Ar fi de reținut că în activitatea de rezolvare a problemelor (înțelegerea, judecarea și formularea lor) două lucruri sînt de o importanță deosebită și anume:

a) toți elevii, absolut toți, trebuie să fie stăpîni pe calculul în cele patru operații învățate pînă atunci, pentru ca la rezolvarea problemelor să se poată concentra pe conținutul acestora;

b) în clasă să domnească un spirit de permisivitate în sensul nu numai că li se permite elevilor să pună întrebări, ci și că sînt apreciați pentru că le pun, mai ales dacă sînt interesante. În nici un caz să nu fie apostrofați cînd pun întrebări al căror răspuns ar fi normal să-l știe. De asemenea, să fie apreciate în mod deosebit acele soluții care es din comun, și care denotă un spirit creativ. Să luăm în încheiere un exemplu interesant din acest punct de vedere. Trebuia rezolvată următoarea problemă: „Cîțiva tractoriști aveau de arat un teren de 360 ha. Ei au arat $\frac{2}{3}$ din teren. Cît a mai rămas de arat?" Conduși de învățătoare, copiii au început să analizeze și să rezolve problema: „Aflăm întîi cît reprezintă o treime din 360 ha., împărțind pe 360 la 3; rezultatul îl înmulțim cu 2, ca să aflăm cît reprezintă $\frac{2}{3}$; scădem apoi pe... ș.a.m.d." S-a început calculul. În momentul în care elevul care era la tablă a calculat cît reprezintă $\frac{1}{3}$ din 360, un elev din clasă a ridicat mîna și a spus: „Problema este deja rezolvată, căci dacă s-au arat $\frac{2}{3}$ din teren a mai rămas $\frac{1}{3}$, lucru pe are l-am aflat deja, deci mai sînt de arat 120 ha".

De felul cum a acționat învățătoarea în continuare depind multe

[1] Maria Popa. *Dezvoltarea gîndirii creative a elevilor din clasa I* „Revista de pedagogie", nr. 2, 1981, p. 51—54.

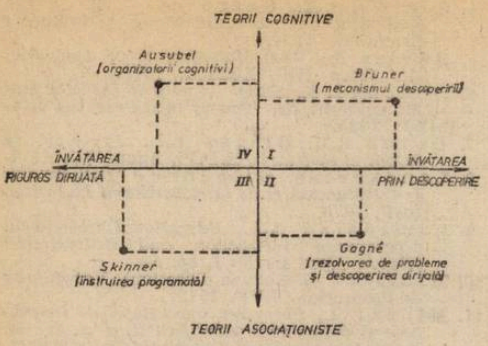


Fig. 1

și *figura 2* ilustrează 4 cadrane posibile de analiză.

Receptivitatea, de dată relativ recentă, a teoriei și practicii educației la achizițiile din psihologia socială are la bază următoa-

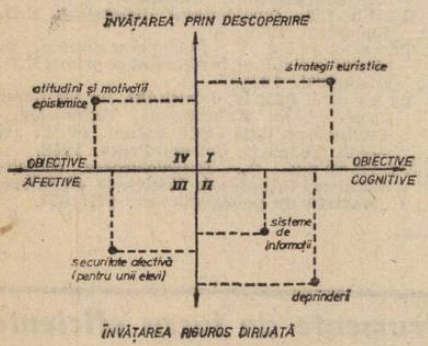


Fig. 2

rele premise: *a)* progresul presonalității este determinat de tipul de activitate și de *sfera relațiilor sociale* în care este angajată; *b)* clasa de elevi este un organism social a cărui cunoaștere și reglare este importantă pentru optimizarea proceselor de învățare. S-a presupus că în legătură cu aceste două premise, datele psihologiei sociale, filtrate de exigențele pedagogice pot aduce clarificări semnificative. Impactul se dovedește a fi fertil, soldîndu-se cu contribuții particulare la explicarea și ameliorarea relațiilor profesor-elevi, la înțelegerea naturii și dinamicii grupurilor școlare, la dezvoltarea „metodelor de grup". Să ne rezumăm și aici la două exemple care atestă productivitatea abordării psihosociale a educației: *a)* Dacă profesorul este un lider formal, înseamnă că activitatea sa ar putea fi interpretată și *rationalizată* din perspectiva funcțiilor conducerii și a mijloacelor realizării lor eficiente, așa cum acestea se conturează în teoria conducerii și a liderului. Situîndu-se pe o astfel de poziție, Daviés identifică 4 funcții ale cadrului didactic — planificare, organizare, conducere și control și evidențiază pertinent, într-o manieră instrumentală, problemele și mijloacele aferente: formularea obiectivelor, selecția și organizarea resurselor de învățare, îndrumarea și motivarea elevilor, evaluarea performanțelor școlare și a calității proiectului pedagogic [5]. *b)* Analiza organizării sociale a procesului instructiv-educativ se poate realiza sub diferite planuri; pentru contextul de grup, ea nu poate ignora 4 factori: activitățile (profesorul explică, elevul rezolvă problema); interacțiunile (întrebări-răspunsuri), sentimentele și conduitele socio afective (ale profesorului față de elevi și vice versa, între elevi, elevi-sarcină de învățare), normele — care guvernează comportamentele indicînd elevului obligații, permisiuni, interdicții. *Figura 3* (după D u n c a n) [6] sintetizează cei 4 factori și interrelațiile lor funcționale. Schema furnizează un cadru de referință atît pentru cercetare, cît și pentru activitatea practică, ajutîndu-l pe profesor să conștientizeze și să controleze rețeaua complexă a factorilor psiho-sociali implicați în procesele de instruire.

Bazele modernizării tehnologiei didactice nu pot fi disociate de concepția integrării învățămîntului cu cercetarea și producția. Semnificația ei revoluționară este bine cunoscută, de aceea am puncta un singur aspect. Principiile învățămîntului integrat plasează tehnologia didactică într-o optică nouă; ea devine locul unde tipurile fundamentale de activitate umană-învățare, muncă, creație și joc se organizează în constelații diferite și intră în textura metodelor și formelor de organizare ale activității instructiv-educative. Aceasta înseamnă că practic toate resursele formative umane de bază sînt angajate în formarea personalității, iar personalitatea este solicitată la toate nivelele existenței ei social-umane.

D. Reconsiderarea perspectivelor cercetării și a fundamentelor acțiunii didactice are consecințe multilaterale și ele apropie tehnologia didactică de pragul unor sinteze de amploare. Procesul de maturizare știin-

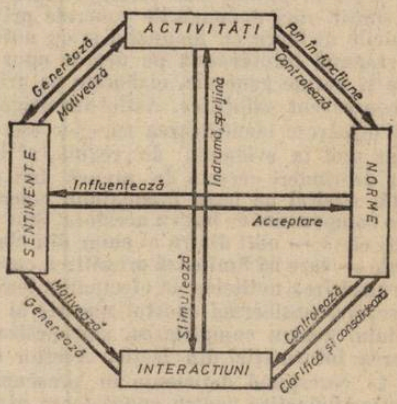


Fig. 3

ţifică se reflectă în modul nou de a pune problema eficienţei didactice, în reconsiderarea conceptului de învăţămînt activ-întemeiat pe principii psihologice (acţiune şi motivaţie) pe principii psihosociale (cooperare) şi epistemologie (metode de cunoaştere ştiinţifică), în examinarea sistematică a metodelor din punctul de vedere al structurii, regulilor şi funcţiilor pe care le îndeplinesc, în schimbarea concepţiei despre lecţie şi în dezvoltarea formelor de învăţămînt diferenţiat, individualizat.

Noile baze ale tehnologiei didactice au condus la diversificarea registrului metodelor de învăţămînt, la ameliorarea şi inovarea formelor organizatorice ale activităţii instructiv-educative, creîndu-se şi pe această cale premisele trecerii la o nouă calitate în învăţămîntul românesc.

DAN POTOLEA
Universitatea din Bucureşti

BIBLIOGRAFIE

1. Berliner, D.C. Gage N.L., *The Psychology of Teaching Methods*, în: N.L. Gage (ed.) — The Psychology of Teaching Methods, NSSE, Chicago, 1976.
2. Cerghit, I. *Metode de învăţămînt*, E.D.P. Bucureşti, 1980.
3. Claus Günter, *Structura ierarhică a învăţării umane şi consecinţele ei pentru programarea instruirii*, în E. Noveanu (coordonator) — Probleme de tehnologie didactică,E.D.P., Bucureşti, 1977.
4. Corte de E., Geerhigs C. T. ..., *Les fondaments de l'action didactique*, A. de Boeck, Bruxelles, 1979.
5. Davies I., *The Management of Learning*, Mc. Graw Hill, London, 1971.
6. Duncan I. K. *Social Aspects of Instructional Management*, în: Theory into Practice, Winter, 1980.
7. Gagné R.M. Briggs L.I., *Principii de design al instruirii*, E.D.P., Bucureşti, 1977.
8. Landsheere, Gilbert de *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, 1979.
9. Lumsdaine A.A., *Educational technology, programmed instruction and instructional science*, Apud Davies I, *op. cit.*
10. Mialaret G. (sous la direction), *Vocabulaire de l'éducation*, PUF, 1979.
11. Mînzat I., *Formarea capacităţii de investigare şi descoperire ştiinţifică la elevi*, în: M. Bejat (coordonator), Creativitatea în ştiinţă, tehnică şi învăţămînt, E.D.P., Bucureşti, 1981.
12. Noveanu E., *Cuvînt introductiv* la vol. „Probleme de tehnologie didactică", E.D.P., Bucureşti, 1977.
13. Oprea O., *Tehnologia instruirii*, E.D.P., Bucureşti, 1979.
14. Potolea D., Potolea S., *Autoevaluarea — indicator şi resursă a perfecţionării cadrelor didactice* în vol. editat de „Revista de pedagogie" — Perfecţionarea şi autoperfecţionarea educatorului, Bucureşti, 1981.
15. Radu I.T., *Învăţămîntul diferenţiat*, E.D.P., Bucureşti, 1978.
16. Tîrcovnicu V. *Învăţămînt frontal, învăţămînt individual, învăţămînt pe grupe*, E.D.P., Bucureşti, 1981.
17. Travers R.M.W. *Directions for the Development of an Educational Technology*, în: Technology and Curriculum (P.W. Witt —ed), Teachers College Press, 1968.
18. Văideanu G., *Restructurarea tehnologiei didactice în funcţie de obiectivele educaţionale*, „Revista de pedagogie" nr. 12, 1971.

Manualul şcolar şi notiţele—instrumente de lucru eficiente

DIDACTICA TRADIŢIONALĂ statuează rolul manualului şcolar în actul educativ şi dezvoltă modalităţile de folosire de către profesor şi elev a acestei importante surse bibliografice. Cum însă între planul teoriei pedagogice şi cel al practicii un decalaj se face adesea simţit, nici demersurile concrete privind tehnicile de lucru cu manualul şi cu notiţele nu răspund întotdeauna pe deplin unor cerinţe şi norme generale, elaborate pe principii consecvent ştiinţifice. Astfel investigaţiile care urmăresc identificarea surselor eşecului şcolar scot în evidenţă, de regulă, şi lipsa unor deprinderi corecte de muncă independentă, studiul pe baza manualului constituind o componentă de bază a acestora. Sînt încă mulţi elevi — unii dintre ei chiar din clasele liceale — care îşi limitează pregătirea curentă la frunzărirea notiţelor, la efectuarea temelor scrise, desconsiderînd aportul specific al manualului pentru completarea, sistematizarea, fixarea informaţiei din lecţie. Acestor situaţii le corespund deficienţe în preocuparea cadrelor didactice pentru cunoaşterea nivelului de formare a deprinderilor de muncă intelectuală ale elevilor şi pentru o sistematică îndrumare, cu aspecte diferenţiate — individual şi conform perioadei de şcolaritate.

O cercetare întreprinsă de noi cu aproximativ două decenii în urmă[1] aduce argumente verificate experimental în favoarea importanţei de a generaliza anumite procedee de lucru cu manualul la lecţie, prin care se scontează depăşirea aspectelor de formalism prezente în stilul de muncă al unor cadre didactice şi elevi.

Reluînd această problematică în actualul context al tehnologiei didactice moderne, sînt de relevat desigur alte accente şi semnificaţii ale manualului şcolar, în funcţie de care se structurează noi procedee şi situaţii pedagogice de lucru cu acest mijloc de învăţămînt. La fel în ceea ce priveşte *tehnica luării şi folosirii de către elevi a notiţelor.*

[1] Vezi studiul *Activitatea cu manualul şi importanţa sa pentru reuşita lecţiei*, în volumul *Unele probleme ale lecţiei*, Bucureşti, E.D.P., 1960.

1. **Căutările și inițiativele, soluțiile preconizate** — proprii unei etape de înnoiri ca cea prin care trece școala noastră contemporană — au fost determinate de necesitatea de a examina și reconsidera elementele procesului instructiv-educativ prin prisma unei concepții unitare asupra pregătirii pentru viață a tineretului școlar, conform comandamentelor sociale. Alături de orientări corecte, nu au lipsit însă nici unele opinii extremiste, concretizate în practici eronate, ca de pildă cele prin care se repudiază expunerea profesorului, considerată perimată, sau supraestimarea contribuției mijloacelor moderne audiovizuale, socotite ca o cale unică și general superioară pentru difuzarea noii informații la lecție. Raportat doar la criterii strict cronologice, și manualul școlar a fost apreciat de către unii ca un anacronism, prezența sa părînd a nu-și găsi justificare în perimetrul metodelor participative, al procedeelor didactice care permit exersarea elevilor în activități independente, cu dorit caracter de originalitate, de aport creator. Textul manualului, prin formele fixe de prezentare a unor date — adesea rămase în urma schimbărilor realității reflectate, a noilor descoperiri în domeniul disciplinei respective — poate fi apreciat ca o sursă insuficientă de vehiculare a noii informații către elev.

Atari interpretări se întemeiază pe o analiză a rolului manualului conceput în lumina tehnicilor didactice tradiționale, fără a se lua în considerație secvențe noi ale lucrului cu manualul în lecția modernă, cerute și înlesnite de o mai completă și diversificată activitate independentă a elevilor. Cercetările noastre privind factorii care asigură succesul școlar sau intercondiționarea dintre rezultatele la învățătură și statutul elevului în clasă ne-au prilejuit, în cadrul unor demersuri experimentale, demonstrații ale unor procedee variate de lucru cu manualul.

Nota dominantă a schimbărilor operate față de tehnicile din lecția tradițională constă în asocierea manualului și cu *alte surse* de informare, pe lîngă expunerea profesorului.

O bună parte din orele de clasă în care elevii cuprinși în cercetare au fost puși în fața unor sarcini de lucru vizînd descoperirea noilor cunoștințe, fixarea acestora sau dezvoltarea unor deprinderi au valorificat din plin conținutul manualelor — atît ca text cuprinzînd informația necesară, cît și ca material special destinat muncii independente: întrebări, probleme, definiții, reguli, indicații, material ilustrativ. Prezentarea în manualele de chimie, fizică, biologie a modului cum trebuie montată și executată o experiență de laborator face adesea inutilă reluarea instrucțiunilor respective de către profesor sau întocmirea, multiplicarea și distribuirea unor fișe de lucru elevilor.

Dirijarea unor observații ale elevilor de scurtă durată sau pe etape mai mari de timp se efectuează cu un evident beneficiu dacă se folosesc reperele din manualele de geografie, botanică, zoologie, tot astfel cum elevii din clasele în care am întreprins investigații privind metodele participative au executat diverse sarcini de lucru individual și în grup pe baza manualului la orele de literatură și de limbi străine, pentru o prealabilă familiarizare cu textul ce urma a fi studiat la lecție.

În toate aceste situații, solicitările față de elevii de gimnaziu cuprinși în cercetare sînt mai mari decît în condiția cînd manualul ar fi folosit doar ca o a doua sursă de informații după expunerea profesorului. Datele dobîndite de ei prin intermediul manualului — chiar dacă uneori ar fi mai palide sub aspectul impresiilor și al ecourilor afective generate, în comparație cu ceea ce elevii percep prin observații directe asupra fenomenelor studiate sau prin mijlocirea unor audiții, vizionări de filme, diapozitive — aduc un plus de corectitudine, de stringență logică, de sistematizare, în comparație cu caracterul incomplet, difuz și fără persistență al unor reprezentări obținute prin intermediul mijloacelor audio-vizuale.

Valorificarea cît mai completă a tuturor valențelor formative conținute de manualele școlare presupune pregătirea elevilor pentru o mai complexă și subtilă activitate decît cea în care folosirea manualului are în principal o funcție completivă, față de expunerea profesorului. Avem în vedere, mai întîi, exerciții sistematice prin care ei să dobîndească deprinderi de citire corectă și conștientă, să înțeleagă și să rețină ideile, datele din textul citit, să distingă esențialul și înlănțuirea ideilor, să poată folosi manualul ca instrument în munca independentă în toate componentele sale (probleme, întrebări, ilustrații, hărți, tabele, grafice).

Considerăm, de asemenea, necesară preocuparea profesorului de a înlesni elevilor să integreze lucrul cu manualul în sistemul celorlalte tehnici de studiu. În mod deosebit se cere stimulată și dezvoltată atitudinea critică a elevilor, prin analiza și compararea datelor obținute în urma unor observații proprii, a unor experiențe și a altor lucrări aplicative efectuate de ei, cu cele expuse de profesor sau cunoscute din manual. Varietatea modalităților de prezentare a aceluiași conținut contribuie la o mai completă înțelegere și o mai bună fixare a materialului studiat, cu condiția de a se forma elevilor atît capacitatea abordării cu discernămînt a informației, cît și deprinderile necesare pentru a studia un text sau a recepționa o expunere și a consemna cele ascultate.

Un deosebit efect pozitiv pentru conștientizarea de către elevi a recepționării datelor noi îl au întrebările și problemele date de către profesor ca ghid al muncii lor independente. Exemplificăm prin cîteva asemenea sarcini de lucru:

— Notați datele suplimentare întîlnite în manual, față de cele dezbătute în lecție.

— Ce apare altfel în descrierea experienței în manual, în comparație ce ceea ce ați obținut voi în laborator?

— Ce date din text nu mai corespund realității? Aduceți corectările necesare, consultînd presa.

— Alcătuiți planul textului din manual și comparați-l cu notițele întocmite de voi în timpul lecției.

Nu reprezintă nicidecum o risipă de timp sau o acțiune ineficace care ar putea lipsi alocarea cîte unei ore de clasă la început de an școlar, la fiecare disciplină, pentru a se prezenta elevilor din gimnaziu procedeele de lucru specifice obiectului de învățămînt, demonstrîndu-li-se pe baza conținutului dat al unei lecții cum se integrează în procesul învățării tehnici și materiale diverse. În atare cadru își pot găsi loc indicații despre: cum se citește o hartă, folosirea dicționarelor, a enciclopediilor și atlaselor, procedee mnemotehnice pentru reținerea unor date, cum se obține o memorare corectă, rapidă și trainică a unei poezii, în ce împrejurări se recomandă citirea în gînd sau rostind încet cele citite, cum se iau notițe după o expunere și cum se notează ideile dintr-o lectură cu conținut științific sau literar, sau datele obținute prin observații sau rezultatele unor experiențe, despre raportarea la notițe și la manual în scopul precizării conținutului unei lecții, al efectuării unor teme aplicative sau al recapitulării materialului parcurs într-o etapă mai lungă (trimestru, an școlar). De subliniat funcția importantă a manualului pentru ucenicia elevilor în ceea ce privește lucrul cu texte tipărite, în vederea transferării procedeelor însușite la consultarea și studierea altor cărți, ca și pentru formarea deprinderii de a citi presa.

Cercetarea noastră scoate în evidență și faptul că o bună parte din activitatea independentă a elevilor care se desfășura înainte în afara orei de clasă — denumită generic „teme pentru acasă" are loc acum în timpul desfășurării lecției. Această deplasare determină unele schimbări în planul metodic, înlesnind profesorului observarea modului de lucru al fiecărui elev și intervenții prompte pentru indicații suplimentare sau corectări. Totodată se realizează un plus de unitate — sub aspectul conținutului și al metodologiei — între cele două etape ale muncii independente a elevilor din clasă și de acasă, o mai mare diversitate a tipurilor de lucrări, manualul fiind utilizat nu numai în scopul fixării materialului din lecția parcursă, ci și în pregătirea recepționării lecției ce urmează.

2. **Constatările noastre** asupra modului în care elevii iau notițe și le folosesc în procesul învățării scot în evidență o varietate de situații, dintre care unele cu efecte nedorite asupra randamentului școlar. Un fenomen negativ tipic este, în primul rînd, faptul că elevii reduc această operație la copierea a ceea ce scrie profesorul pe tablă și la notarea fragmentară a unor date din expunerea profesorilor. Ei nu sînt deprinși, în genere, să facă anumite consemnări în timpul lecturii, al studierii unui material bibliografic sau să-și noteze date obținute prin observații și experiențe incluse în activitatea de învățare și, cu atît mai puțin, să aibă inițiativa, dorința și priceperea de a-și nota impresii, gînduri provocate de evenimente trăite — care ar merita să fie fixate în scris.

Apreciate prin prisma educației permanente, atare împrejurări care solicită o tehnică specială a exprimării prin scris își vădesc importanța și tocmai de aceea este nejustificată lipsa de preocupare a cadrelor didactice față de pregătirea sistematică a elevilor în această direcție.

Accentul pus în ultimii ani pe scrierea rapidă — înlesnită și prin simplificări de ordin grafic la unele majuscule — ajută elevii să dobîndească un ritm al scrierii mai apropiat de cel al vorbirii, dar sînt necesare exerciții mai susținute pentru ca ei să facă o mai sigură și corectă selecție, ca să noteze cît mai exact esențialul.

De o mare importanță sînt, după opinia noastră, etapele din lecțiile de citire, la clasele I—IV cînd se scot ideile principale din fragmentele textului din manual. În lecțiile pregătite în cadrul cercetărilor noastre am insistat în mod deosebit asupra antrenării elevilor în exprimarea cît mai liberă, cu cuvintele lor, a ideii considerate de ei că redă esențialul, combătînd tendința unor învățătoare de a impune elevilor ca forme ideale, și singurele acceptate, propriile lor formulări de titluri sau idei.

În clasele gimnaziale am inclus în lecțiile experimentale sarcini de lucru individuale și în grup, avînd ca obiectiv prioritar conștientizarea de către elevi a unor operații de scriere.

S-a scos în evidență în mod deosebit valoarea specifică a diferitelor categorii gramaticale pentru a da frazei precizie, culoare, ritm, analizîndu-se forme variate de exprimare a uneia și aceleiași idei și totodată căutîndu-se să se ajungă la formulări cît mai scurte, ca să poată fi consemnate concomitent cu alte operații (lectură, audiere, lucrări practice).

S-au indicat apoi elevilor moduri de abreviere, de folosire a citatelor, de trimiteri bibliografice, de întocmire a unei fișe de lectură, de sistematizare a acestor fișe, de clasare în plicuri etc.

Dacă unele norme generale privind asemenea tehnici au fost prezentate și analizate în ore de dirigenție, la fiecare obiect de învățămînt au fost reluate aceste probleme, cu accent pe aspecte specifice, decurgînd din conținutul și obiectivele formative ale disciplinelor școlare.

Am intensificat și particularizat totodată îndrumările în două momente ale ciclului gimnazial: în primul trimestru al clasei a V-a, familiarizînd din timp elevii cu cerin-

astfel că frecvența temelor discutate la diriginție în legătură cu tehnica învățării crește din nou: „Pregătirea temeinică a lecțiilor — condiție a succesului școlar", „Să prevenim surmenajul, îmbinînd corect învățarea cu odihna activă", „Perioada tezelor, prilej de intensificare a muncii independente", „Care sînt principalele procedee de studiu individual", „Organizarea corectă a timpului liber, condiție esențială a creșterii randamentului școlar" etc.

Pentru toate clasele gimnaziale orele de diriginție în care se face bilanțul trimestrial al rezultatelor la învățătură („Bucuria primelor rezultate", „De ce am avut rezultate slabe în munca noastră?", „Am dat tot ce am putut în acest trimestru?", „Ne-am făcut pe deplin datoria?" ș.a.) pot constitui prilej de revenire asupra unor elemente ale studiului individual al elevilor, ceea ce îi permite dirigintelui să surprindă direcțiile în care va trebui să acționeze ulterior, pentru a-i sprijini în însușirea, stăpînirea și particularizarea de la elev la elev a tehnicii muncii intelectuale.

În acest sens, în afara valorificării unor ore de diriginție special organizate, dirigintele poartă discuții individuale cu unii elevi și-i ajută efectiv în însușirea unor procedee de studiu. Semnificativ ni s-a părut, bunăoară, următorul caz relatat de o tînără diriginte: sesizată de profesoara care preda limba română la clasa (a VI-a) că elevul M.A. nu vrea să citească de loc lectura indicată, a stat de vorbă cu acesta și, aflînd că nu are cărțile respective și nici nu și le poate procura, i-a adus una din ele, cu precizarea că după două săptămîni să i-o înapoieze, urmînd să discute împreună conținutul cărții. Elevul a respectat termenul de împrumut, dar cartea n-a citit-o și nici n-a motivat de ce. Ce era de făcut? Diriginta, hotărîtă să găsească o modalitate prin care să-i trezească elevului gustul pentru lectură, l-a obligat ca zilnic să citească în prezența ei un anumit număr de pagini (și-au făcut program comun de lucru după ore), atrăgîndu-i atenția ce să urmărească de fiecare dată. Prima discuție a fost mai greoaie, elevul prezentînd inerție și teamă, dar încurajat de diriginta a manifestat totuși o anumită satisfacție dată de îndeplinirea corespunzătoare a sarcinii. După cîteva asemenea „întîlniri de lucru", elevul primea cărțile să le citească acasă, le discuta cu diriginta, urmînd să le elaboreze rezumatul în caietul de lecturi. La controlul caietelor, profesoara de limba română, constatînd că elevul M.A. are deja un număr de rezumate, l-a ascultat și el a răspuns peste așteptări. Întrebat de diriginta de ce n-a vrut să citească pînă atunci, i-a precizat că *nu știa ce trebuie să reție din cele citite* și din această cauză lua mereu notă mică, situație care i-a trezit treptat o adevărată repulsie pentru lectură.

Iată cum dirigintele reușește să surprindă ceea ce unui profesor, care predă la clasa lui, poate să îi scape și să ajute efectiv pe elevi în însușirea tehnicii muncii intelectuale. De aceea legătura cu toți profesorii clasei trebuie să fie permanentă (prin discuții, interasistențe la lecții și activități în afară de clasă, organizarea de activități comune etc.), pentru a se asigura unitate de cerințe și acțiune în ceea ce privește pregătirea lecțiilor de către elevi (printr-un studiu individual temeinic rezultat din stăpînirea procedeelor de muncă intelectuală), respectarea unui program rațional de activitate și odihnă, completarea cunoștințelor prin lectură suplimentară la toate disciplinele, scrierea ortografică corectă și exprimarea literară în orice împrejurări etc.

O astfel de legătură permanentă dirigintele trebuie s-o întrețină și cu părinții elevilor care, așa cum s-a precizat deja, pot ajuta efectiv și în ceea ce privește însușirea de către elevi a tehnicii muncii intelectuale. Sînt însă destule cazuri cînd, neprimind din partea părinților sprijinul așteptat, dirigind le, cu prilejul unor vizite la domiciliul elevilor, îi controlează în ce măsură respectă un anumit program de lucru și cum se pregătesc pentru a doua zi, ajutîndu-i efectiv în folosirea diferitelor metode și procedee de activitate intelectuală.

În cele de mai sus am căutat să prezentăm aspecte ale activității dirigintelui, prin care să punem în evidență contribuția lui la însușirea și stăpînirea de către elevii claselor gimnaziale a tehnicii muncii intelectuale. Se poate ușor constata că această contribuție intervine atît în ceea ce privește igiena și organizarea muncii intelectuale, cît și în ce privește metodologia acesteia. De precizat însă că metodologia avută în vedere de diriginte se referă în mod deosebit la formarea unor deprinderi generale de muncă intelectuală, cum sînt: organizarea învățării (cu privire la programul de lucru și condițiile învățării,) selectarea lecturii de către el vi după anumite criterii, activitatea cu dicționarul în general, luarea notițelor, întocmirea unui referat, a unui plan de discuții etc.

Situația ni se pare firească. Aceasta nu trebuie să-l împiedice însă pe diriginte să vegheze în ce măsură ceilalți profesori care predau la clasa lui asigură elevilor și deprinderile speciale de care au nevoie ca instrumente de lucru specifice fiecărei discipline. În cazul cînd constată unele neajunsuri — fie datorate profesorilor, fie elevilor — să intervină prompt pentru înlăturarea lor.

Cu toată grija pe care o manifestă diriginții și ceilalți profesori de la clasele gimnaziale pentru însușirea de către elevi a tehnicii muncii intelectuale, n-am putea spune că rezultatele obținute în această privință sînt mulțumitoare. Ele sînt influențate atît de o serie de factori obiectivi (clase numeroase și neomogene sub aspectul dezvoltării intelectuale a elevilor, programe școlare încărcate a căror realizare nu permite fixarea cunoștințelor și operarea cu ele de către elevi pînă la nivelul formării deprinderilor, program de lucru la școală între orele 13—18, ceea ce înseamnă că elevii își fac temele pentru a

doua zi seara sau în dimineața următoare, nesupravegheați de către părinți ș.a.), cît și de factori subiectivi.

Avem în vedere mai întîi faptul că în munca diriginților se utilizează un verbalism excesiv. Chiar și atunci cînd la o oră de dirigenție se discută, de exemplu, despre alcătuirea fișelor pe probleme (ca instrument de studiu individual), totul se limitează la partea verbală, fără să se lucreze efectiv la realizarea lor. În acest mod elevii nu se vor deprinde în timp optim să sesizeze esențialul de neesențial din ceea ce citesc, nu vor putea realiza un plan de idei, cu alte cuvinte, gîndirea lor nu va fi în stare să prelucreze selectiv și creator diferitele informații primite.

Să mai adăugăm apoi că o preocupare perseverentă pentru formarea deprinderilor generale de studiu la elevii din gimnaziu se manifestă îndeosebi la profesorii care predau discipline umaniste, situație ce nu are nici o justificare.

În același timp, accentuarea grijii pentru modul în care învață elevii, mai ales în clasele a V-a și a VIII-a, nu ni se pare deloc acceptabilă, aceasta pentru că deprinderea tehnicilor de muncă intelectuală pretinde timp și exercițiu și totodată ajutor sistematic, pentru ca elevii să poată conștientiza care dintre modalitățile de lucru li se potrivesc cel mai bine, asigurîndu-le randamentul dorit.

Prin urmare, pentru diriginte (indiferent de specialitatea lui) însușirea tehnicii muncii intelectuale de către elevi trebuie să constituie o preocupare permanentă, ce presupune fixarea unor obiective operaționale specifice de la o clasă la alta și chiar de la elev la elev, în diferite etape ale anului școlar.

Conf. dr. DOINA VINTILESCU

BIBLIOGRAFIE

1. Berger G., *Omul modern și educația sa*, București, E.D.P. 1973, p. 17.
2. Bruner J., *Pentru o teorie a instruirii*, București, E.D.P., 1970, p. 193.
3. Cerghit I., *Însușirea tehnicilor de muncă intelectuală, obiectiv prioritar al școlii contemporane*, „Revista de pedagogie", nr. 7/1977, p. 9—14.
4. Faure E., *A învăța să fii*, București, E.D.P., 1974, p. 33.
5. Lăzărescu S., *Metodologia muncii intelectuale în învățămînt*, (în) *Elevii trebuie învățați cum să învețe*, București, E.D.P., 1973, p. 37—67.
6. Rudnianski J., *Cum să înveți*, București, E.D.P., 1976.
7. Topa L. (coordonator), *Metode și tehnici de muncă intelectuală*, București, E.D.P., 1979.
8. Vintilescu D., *Tehnicile de muncă independentă — componentă esențială a pregătirii studenților în perspectiva integrării sociale*, Revista „Forum" nr. 3-1981, p. 45—59.

Diversitatea surselor de informație și formare a capacității de esențializare la studenți

1. Specificul învățării în învățămîntul superior

LA NIVELUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR, subiectul cunoscător dispune de un nivel de cultură, tehnici de învățare și experiență în activitatea de studiu, care permit ca aceasta să se realizeze în condiții autentice de integrare a învățămîntului cu cercetarea științifică și cu producția. Prin definiție, activitatea de învățare la acest nivel înseamnă studiu, cu pondere pe activitatea independentă, înseamnă cercetare științifică.

Este adevărat că nu tot ceea ce achiziționează studentul în facultate se realizează exclusiv prin cercetare științifică desfășurată în mod independent sau prin studiu individual. Funcționează și aici surse care furnizează studentului informația de bază (prelegerea universitară). Dar ponderea activității de învățare se deplasează pe studiul individual și pe activitatea de cercetare.

În anul I, studenții sînt inițiați în tehnicile de documentare: identificarea unei lucrări în fișierul bibliotecii, extrageri de date, elaborarea fișelor de studiu ș.a., tehnici care pe parcursul anilor de studiu devin atît de uzuale, încît se înscriu în stilul de activitate a viitorului specialist.

Stilul de a învăța, folosind tehnici raționale de muncă independentă, format în anii de școală, cunoaște un salt calitativ în facultate prin adoptarea stilului universitar de studiu. Universul informațional pe care-l întîmpină studentul impune nu numai perfecționarea tehnicilor de cunoaștere, ci îmbogățirea și diversificarea lor. Deziderateie formulate pentru învățămîntul preuniversitar (conținutul obiectului de învățămînt și logica didactică cît mai aproape de conținutul și logica științei; achiziționarea informațiilor de către elevi prin efort propriu, atitudine euristică, tehnici investigatoare) devin trăsături caracteristice ale învățării universitare.

Învățarea de tip universitar se bazează pe studiu individual și pe cercetare științifică, realizate cu un grad de independență tot mai mare. Dacă în primii ani de studiu, în perioada de familiarizare cu stilul muncii universitare, studentul mai păstrează unele

aspecte ale învățării școlare, apoi către ultimii ani de studii el trebuie să ajungă la o autoinstruire autentică, atît sub aspectul selectării surselor de informații, cît și sub cel al prelucrării și valorificării informației.

Această „școală" a muncii independente, a studiului individual și a cercetării științifice se face atît implicit, în cadrul activităților desfășurate în procesul de învățămînt, cît și explicit — din păcate numai sub forma unor îndrumări, inițieri care se fac cu studenții anului I. Unii pedagogi (I. Cerghit, I. Drăgan) propun ca, în acest scop, să ia ființă un curs de tehnici de studiu și cercetare științifică.

2. Diversitatea surselor de informație și tehnicile de achiziționare și prelucrare a informației

Actul învățării reprezintă un proces complex, care necesită folosirea unor metode și tehnici adecvate fiecărei etape a lui. Ne vom referi la etapa contactului studentului cu sursele de informație și la formarea capacităților de achiziționare și de valorificare a informației (folosirea eficientă a surselor de informație, esențializarea și fructificarea informațiilor achiziționate). Modalitățile de recepționare a informației se diversifică în raport cu sursele de informație: prelegere, studierea problemelor din manuale, cursuri tipărite, tratate, observații culese din efectuarea unor experiențe, practică.

Audierea unei prelegeri universitare nu se rezumă la simpla înregistrare a ei. Studentului începător trebuie să i se ofere prilejuri de formare a unei atitudini active, în desfășurarea unei prelegeri, care să constea în selecționarea și esențializarea informațiilor, reținerea modelelor, a legităților și principiilor, încadrarea informațiilor noi în sistemul experienței de care dispune el, reflecții personale, interes sporit pentru anumite probleme, nedumeriri. O asemenea atitudine conduce la o notare selectivă și la deschiderea unor probleme care trebuie completate și aprofundate prin studiu individual. Toate activitățile care se desfășoară în învățămîntul superior (seminarii, practică, dezbateri) impun pregătirea studentului prin *studiu individual*.

Este bine să se lase studenților latitudinea de a căuta și depista bibliografia care răspunde cît mai adecvat temei respective, făcîndu-se cu ei exerciții în acest sens. Astfel, la unele teme de seminar am indicat o bibliografie obligatorie pentru toți studenții, avînd grijă ca aceasta să fie selectată și bine dozată sub aspectul numărului de pagini. La alte teme, care au o bibliografie foarte bogată, am repartizat sursele bibliografice pe microgrupuri sau chiar individual, astfel încît, fiind studiată bibliografia în întregime, în cadrul dezbaterilor să fie cunoscută de toți studenții. Sînt teme care se pretează la stabilirea unei bibliografii pentru fiecare problemă din planul tematic al seminarului. Tema în care am acordat studenților independență mai mare în depistarea bibliografiei adecvate problemei studiate a constat în indicarea unor lucrări întregi, din care fiecare student să *studieze* partea care-l ajută la rezolvarea problemei respective (a sarcinii de seminar).

a) Studierea problemelor din manuale, cursuri, tratate, dicționare, culegeri, lucrări, articole necesită adoptarea unor *tehnici de documentare* care se referă la: depistarea sursei de informație și a datelor necesare, lecturarea materialului, consultarea simultană a mai multor materiale care tratează aceeași problemă ș.a. Tehnicile învățate în liceu (plan de idei, rezumat etc.) sînt utile, dar se impune a fi depășite. Se adoptă *conspectul*, nu în înțelesul în care este utilizat de multe ori, ca o reproducere a unor fragmente din materialul lecturat, ci în sensul de „dezbatere" în scris cu privire la problema respectivă, o confruntare a opiniilor proprii cu opiniile autorului lucrării lecturate. Studentul folosește și *extrase* de date, enumerări, citate pe care le poate valorifica în prezentarea și analiza unei probleme.

În practica studiului individual, la nivelul învățămîntului superior, se folosește, cu o frecvență mare, elaborarea *fișelor de lectură* pe probleme, fiecare fișă fiind compartimentată la problema respectivă, de exemplu: 1) delimitări conceptuale (progres școlar, eșec școlar); 2) formele retardării școlare; 3) factorii progresului școlar; cauzele rămînerii în urmă la învățătură; 4) soluții pentru ameliorarea randamentului școlar. Fișele de lectură pe probleme alcătuite pe baza studierii mai multor lucrări oferă studentului un material de informații bogat în legătură cu fiecare problemă. Asemenea fișe se folosesc în pregătirea studentului pentru dezbaterile din seminar (uneori chiar bibliografia fiind alcătuită pe probleme), în elaborarea unui referat, a unei lucrări.

În cazul efectuării unor experiențe (la lucrările de laborator, în practică), studenții învață să alcătuiască *fișe de observație*, în care rețin aspectele principale privind manifestarea fenomenului (tehnologiei, principiului) respectiv.

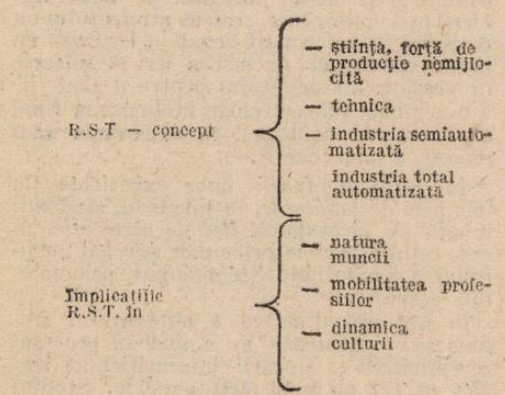
b) Atitudinea activă a studentului trebuie să se manifeste nu numai în procesul recepționării și stocării informației, ci mai ales în cel al **prelucrării** acesteia. Studiul efectuat asupra unor surse de informație nu se soldează cu un ansamblu sumativ de informații clasificate pe probleme. Studiul individual se definește mai ales prin capacitatea subiectului cunoscător de *a opera cu informația dobîndită*. Aceasta constă în organizarea și reorganizarea informațiilor în structuri noi, clarificarea și aprofundarea conceptelor cu care operează, sinteza datelor cu reținerea esențialului, descoperirea unor aspecte noi, găsirea unor soluții.

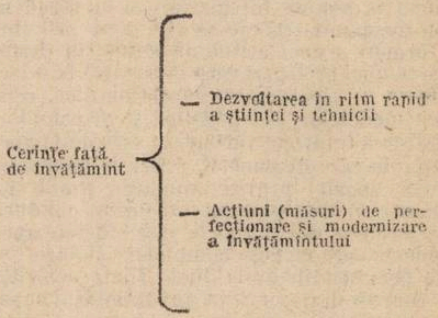
Uneori, aspectele esențiale sînt scoase în evidență, prin diferite tehnici, în însuși materialul lecturat. În asemenea situații nu ne rămîne decît să urmărim aspectele respective în toate materialele pe care le studiem. Alteori, este nevoie de un efort de prelucrare constructivă care constă în recitirea unor fragmente (subliniate cu o anumită culoare cînd lucrarea ne aparține), revederea unor modele, extragerea lor pentru comparare sau compararea lor pe fișele de probleme, sintetizarea datelor, structurarea lor în modele grafice, ordonarea într-o nouă logică, rezolvarea unor probleme, situații etc.; tot acest efort de prelucrare a informației, în care selecțiile personale au un rol deosebit de important, se soldează cu elaborarea unui nou material, în lumina planului și a obiectivelor urmărite, care are note de originalitate, aducînd o contribuție la clarificarea (fie și numai pentru subiectul cunoscător) unor concepte, descoperirea unor aspecte, realizarea unor sinteze, rezolvarea unor probleme. Organizarea și desfășurarea rațională a studiului individual, pe baza unor obiective precise, cu folosirea unor tehnici cît mai productive de documentare și de prelucrare a informației reprezintă primii pași care se fac în activitatea de cercetare științifică.

3. Modalități de valorificare a informațiilor

Evaluarea studiului individual se face în activitatea seminarială (dezbateri, referate), în cadrul lucrărilor de laborator, al practicii, în cercul științific, la sesiunile științifice, în elaborarea lucrării de diplomă ș.a. Dacă ne-am referi numai la pregătirea studentului pentru dezbaterile din seminarii, ar trebui să reținem că nu va putea avea o participare activă în seminar decît în măsura în care a parcurs bibliografia „cu creionul în mînă", în măsura în care a efectuat studiul individual al surselor de informație indicate de cadrul didactic conducător al seminarului sau chiar depistate de către oricare student.

Pentru a prezenta în seminar expuneri argumentate însoțite de demonstrații, exemple, citate, grafice sau referate documentate, studenții sînt solicitați să valorifice informațiile dobîndite prin studiu individual și prelucrate prin elaborarea unui *plan tematic de seminar*. În acest plan se înscriu problemele puse în discuție, iar în dreptul fiecărei probleme se schițează materialul pe baza căruia se poate dezbate problema. De exemplu, la tema „Revoluția științifică și tehnică și implicațiile ei în perfecționarea și modernizarea învățămîntului" s-a elaborat următoarea schemă, completată cu punctarea unor idei, argumente, citate etc.





În elaborarea referatelor pentru seminar, activitatea este mai complexă datorită dimensiunilor temei tratate, care extind dimensiunile documentării, prelucrării și valorificării informației. Aici se impune și mai multă rigoare în organizarea și ordonarea datelor, în interpretarea și argumentarea lor, iar în referatul pentru dezbateri în cercul științific, comunicarea la o sesiune științifică și lucrarea de diplomă, se depășește faza de prelucrare și interpretare științifică a datelor obținute din sursele de informație, ajungîndu-se la investigație experimentală și la elaborarea unor soluții noi pentru problemele cercetate.

Lector dr. NICOLAE OPRESCU
Universitatea București

Contribuția activității științifice la determinarea stilului muncii intelectuale la studenți

1. Caracteristici definitorii și condiții de formare ale stilului optim de muncă intelectuală

1.1. Stilul de muncă intelectuală al studentului este modul tipic de manifestare și afirmare a lui în diversele activități profesionale și de instruire din învățămîntul superior; este maniera de desfășurare a activismului intelectual al studentului, de abordare și soluționare a problemelor sau sarcinilor proprii muncii sale profesional-științifice. El încorporează modalitățile tipice de muncă intelectuală pentru studenți, adaptate optim conținutului și caracteristicilor solicitărilor de muncă universitară. Acesta antrenează constelații de metode, mijloace și strategii, care concură la reușita fiecărui student în confruntările sale cu sarcinile și problemele specifice muncii de formare profesională. Stilul general de muncă intelectuală al studentului se concretizează și se manifestă în maniera sau modul său de studiu, de cercetare și documentare, de organizare și desfășurare a activităților profesionale, științifice, de proiectare și realizare a unui demers experimental investigativ precum și a altor forme de activități intelectuale din învățămîntul superior.

Stilul optim de muncă intelectuală considerăm că *se caracterizează prin:* a) angajarea intensă a capacităților cognitive, de cercetare, proiectare și creație; b) vigoarea, rigurozitatea și flexibilitatea gîndirii; c) adaptarea optimă la cerințe și solicitări specifice activităților sale intelectuale; d) angajarea și orientarea adecvată a eforturilor de cunoaștere și creație în consens cu exigențele actuale ale epocii și cu liniile evolutive ale științei în condițiile revoluției științifico-tehnice contemporane; e) orientarea și utilizarea strategiilor eficace, a metodelor și tehnicilor de activitate profesională-științifică (învățămînt-cercetare-producție); f) organizare rațională și desfășurare sistematică a activităților; g) interes și preocupare constantă pentru cunoașterea științifică; h) pasiune pentru cercetare, proiectare și creație; i) regim optim de muncă și efort intelectual; j) ordine și disciplină, punctualitate, simț de răspundere și exigență în efectuarea sarcinilor și activităților; k) evaluarea obiectivă a rezultatelor muncii și a progreselor realizate.

1.2. Îndrumarea educativă, rodnică a proceselor de geneză și cultivare la studenți a unui stil optim de muncă intelectuală presupune neîndoielnic conștientizarea de către ei a metodelor și tehnicilor eficace de muncă intelectuală și a necesității de a le asimila și utiliza adecvat în munca intelectuală din învățămîntul superior. De asemenea, ea presupune și conștientizarea celorlalte componente caracteristice stilului optim de muncă intelectuală prezentate de noi anterior. *Conștientizarea de către studenți a modelului optim de muncă intelectuală este o premisă indispensabilă a aderării lor la model și a asimilării lui în plan comportamental.*

În sistemul componentelor generale ale stilului de muncă intelectuală, vom avea în vedere atît aspectele anterior menționate, cît și deprinderile de organizare și desfășurare a diferitelor tipuri de activități și sarcini intelectuale — de studiu, cercetare și producție din domeniul profesiei și specialității.

Stilul de muncă intelectuală nu este reductibil la stiluri cognitive chiar dacă acestea pot reprezenta o componentă importantă în structurarea și definirea lui. El presupune și dimensiuni de ordin afectiv-motivațional, atitudinal; presupune modalități de relaționare și orientare în sfera activităților profesionale, precum și modul de implicare personală în desfășurarea lor. Putem spune că stilul de muncă intelectuală este sensibil influențat și de alte coordonate ale personalității — de stilul general psiho-comportamental al individualității studentului.

1.3. În vederea cultivării unui stil optim de muncă intelectuală la studenți, *o primă premisă de ordin psihopedagogic o constituie cunoașterea nivelului de conștientizare a componentelor și caracteristicilor acestuia, al condițiilor pe care le solicită dezvoltarea și manifestarea lui.*

De aceea, am considerat necesară o investigație care să ne releve aspectele mai semnificative în acest sens, deoarece — pe această bază — se pot desprinde și direcțiile de optimizare a acțiunilor de îndrumarea educațională oportună și diferențiată a studenților. Adresînd întrebările: „Ce înțelegeți prin stil optim de muncă intelectuală a studenților? Prin ce credeți că se caracterizează acesta?" am urmărit să surprindem modul în care studenții conștientizează elementele caracteristice pentru stilul optim de muncă intelectuală și condițiile de împlinire practică a acestuia în propria lor activitate.

În răspunsurile lor, unii studenții relatează că înțeleg stilul optim de muncă intelectuală ca: „stil personal de maximă eficacitate în asimilarea cunoștințelor" (4); ca „lucrul cu maximă rentabilitate" sau ca studiu individual eficace „bazat pe înțelegere logică și nu pe simplă reproducere a ceea ce s-a asimilat", pe „selectivitate, continuitate în muncă, aplicare personală a cunoștințelor dobîndite". El este definit de studenți nu numai ca „stu-

din individual intens" (24) ci și ca „metodă proprie de muncă, care conduce la rezultate optime" (31), „program de studiu individual sistematic (metodic și eficace)" (34). În viziunea altor studenți, el presupune „folosirea aptitudinilor intelectuale" (23); „respectarea unui program intens de studiu individual pe care ni l-am propus noi înșine pentru fiecare zi" (43), „dozarea corespunzătoare a eforturilor intelectuale pentru obținerea rezultatelor bune" (33). Totodată, el este caracterizat de anumiți studenți prin „regim de muncă optim, efort depus rațional"; „folosirea cu randament ridicat a timpului liber; îmbinarea armonioasă a timpului dedicat activităților intelectuale cu cel dedicat activităților culturale, recreative", „planificarea activităților și organizarea optimă a modului de desfășurare a lor". Studenții care au înțeles mai complex componentele și caracteristicile stilului optim de muncă intelectuală și rolul acestuia în propria activitate sînt de fapt dintre cei care au dovedit un nivel superior de preocupări și realizări în domeniul activităților profesionale — de învățămînt, producție și cercetare științifică. Acest aspect ne relevă și interdependența dintre stilul muncii intelectuale și nivelul participării în activitățile profesional-științifice și de cercetare.

În general, constatăm că majoritatea studenților investigați au distins doar aspecte izolate, particulare și au conștientizat numai parțial elementele semnificative din sistemul caracteristicilor și componentelor esențiale ale stilului optim de muncă intelectuală. De aceea, se impune o intensificare a muncii de îndrumare educativă pe linia conștientizării și cultivării unui stil optim de muncă intelectuală — el constituind o condiție decisivă pentru împlinirea calitativ-superioară (eficace) a tuturor tipurilor de activități intelectuale universitare (studiu individual, activități de cercetare și elaborare științifică, participare la activitățile de seminar, din laboratoare, cabinete și ateliere, în practica productivă, de studiu pe teren și cercetare științifică etc.), pentru formarea lor profesional-științifică multivalentă.

Subliniem că *formarea și cultivarea stilului eficace de muncă intelectuală constituie o direcție importantă de optimizare a activităților profesional-științifice și de cercetare ale studenților.*

2. Activitățile de cercetare — cadru optim de antrenare și cultivare a capacităților de muncă intelectuală la studenți

Prin virtuțile ei formative, activitatea de cercetare științifică desfășurată la nivel optim antrenează și dezvoltă multiple componente și dimensiuni caracteristice unui stil de muncă intelectuală calitativ superior. Totodată, subliniem că pentru optimizarea muncii de cercetare științifică a studenților e necesar să avem în vedere întregul sistem al deprinderilor și abilităților pe care ea le solicită în toate ipostazele și în toate formele și fazele ei de realizare, pornind de la cele de documentare, de elaborare a unui plan experimental de prospectare a unei metodologii adecvate de cercetare, de utilizare adecvată a unor tehnici de înregistrare și evaluare, de prelucrare și de interpretare a rezultatelor etc.

De aceea sînt necesare preocupări și acțiuni metodice pregnant orientate spre formarea diverselor deprinderi și abilități specifice muncii de investigație științifică anterior menționate. Considerăm că astfel se va asigura o importantă premisă pentru optimizarea lor prin transformarea potențialului formativ al activității de cercetare în autentice valori educaționale, implicate efectiv pe baza unui mod adecvat de concepere, organizare și desfășurare metodică, corespunzătoare a lor.

3. Direcții de optimizare a formelor de activitate științifică a studenților

Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția impune o nouă viziune asupra activității științifice a studenților, o preocupare sporită pentru acordarea locului ce i se cuvine în planurile și programele de învățămînt, în ansamblul formelor de activitate obligatorii din fiecare instituție de învățămînt superior, cît și pentru ridicarea calității și sporirea valențelor sale instructiv-formative.

În condițiile actuale, *activitatea de cercetare nu mai poate fi pentru studenți o activitate facultativă, pasageră, ori de „excepție", ci o dimensiune generală în munca studenților, un atribut implicat permanent în sfera activităților de formare și afirmare profesională.* Ea este necesar să capete statutul de activitate obligatorie, cu pondere însemnată în ansamblul activităților universitare, pentru orice student din an, începînd chiar cu primul an de studiu și totodată să i se găsească în orarul facultăților timpul necesar optim pentru desfășurarea ei în bune condiții. Prezentul statut al activității științifice studențești, locul ei în planurile de învățămînt de pînă acum, precum și timpul afectat pentru aceasta, nu oferă suficiente posibilități de ridicare a acestui important tip de activitate intelectuală la nivelul cerințelor și exigențelor actuale și al solicitărilor din producție.

3.1. Se impune o valorificare superioară a posibilităților prezente, atît a formelor de activitate investigativă desfășurată pe parcursul întregului an de învățămînt, cît și a programelor intensive de cercetare, prospectate prin conținutul practicilor productive, care se realizează (îndeosebi, la anii mai

mari) și ca practică de cercetare. Desigur, sînt avantajate acele facultăți și acei studenți care dispun de un an suplimentar (anul V) rezervat îndeosebi activităților de cercetare. Totodată, menționăm necesitatea de a crea condiții și de a valorifica la nivel superior activitățile de cercetare de la anii III și IV. Subliniem cerința de a utiliza toate formele și tipurile de activități științifice, de cercetare, pe care le pot desfășura studenții.

3.2. *Valorificarea tuturor formelor și tipurilor de activitate științifică* — concepute ca un sistem unitar de acțiuni complementare și convergente constituie, după opinia noastră, o altă direcție de optimizare a acestora. Este știut faptul că studenții dispun de posibilități ample de participare la diferite forme de activitate științifică, de multiple cadre de manifestare (cercetări de teren, sesiuni științifice, comunicări, dezbateri etc.). Astfel, într-o investigație făcută de noi asupra unui eșantion de studenți (din anul III, Facultatea geografie-geologie) a rezultat faptul că participările lor se grupează în raport cu o arie relativ bogată de forme: cercetări de teren (40%), comunicări științifice (23%), dezbateri științifice (23%), prezentări de metodologii de cercetare (10%), participări la alte forme (11%). Rezultă necesitatea antrenării unui număr mai mare de studenți la diferite forme din cele accesibile lor. Important este ca studenții să fie antrenați într-un cîmp cît mai bogat de sarcini de cercetare și în toate fazele desfășurării lor. Evident, rezultă necesitatea participării lor în diferite etape ale cercetării și elaborării științifice. Constatăm însă că studenții sînt antrenați mai mult în fazele inițiale în sarcini de documentare, sau de culegere a unor date de teren (eventual în prelucrarea datelor în plan statistic etc.) și mai puțin în interpretarea rezultatelor și în elaborarea sau redactarea finală a concluziilor cercetării — moment deosebit de important în formarea stilului lor activ-productiv de muncă intelectuală și de creație științifică.

În contextul aceluiași sondaj desfășurat de noi, a rezultat că dintre studenții intervievați 60% au parcurs faze de documentare, 30% au participat la culegerea unor date de teren (la prelucrarea acestora) și numai 4% au participat la elaborarea unor comunicări, a concluziilor științifice sau la elaborarea planului (a proiectului cercetării) și a metodologiei. Dată fiind importanța acestor momente în structura de ansamblu a muncii de cercetare și în formarea stilului productiv de gîndire și explorare științifică, a deprinderilor complexe pe care le solicită munca independentă de cercetare și creație științifică este necesar să se antreneze mai amplu studenții și în raport cu aceste faze pe care le cuprinde demersul muncii de cercetare și elaborare științifică.

În același cadru, se constată că studenții sînt mai puțin antrenați uneori la activități propriu-zise de creație, de construire de aparate, modele noi etc. Chiar și la facultăți tehnice mulți dintre studenți își fac proiectele de an mergînd pe tipuri de mașini și utilaje tehnice existente și mai puțin sînt antrenați pe direcția inovării unor noi variante ale acestora, perfecționate din punctul de vedere al unor parametri de ordin tehnic și economic.

Aceste aspecte se impun atenției în sfera preocupărilor de optimizare a activităților de cercetare științifică ale studenților. Este necesar ca aceste activități de creație, inovație să fie prezente și integrate organic în forme adecvate diferitelor tipuri de activități curente de învățămînt (și, cu atît mai mult, în activitățile practice de laborator, în lucrările lor experimentale curente, în activitățile de elaborare a proiectelor de diplomă etc.). Disciplinele de studiu care se referă direct la metode și tehnici de cercetare se impun a fi prezentate activ, prin integrarea activităților practice de seminar, în reale activități de cercetare și elaborare științifică, de inovare și creație.

3.3. Aria posibilităților de participare a studenților în munca de cercetare științifică este, virtual, destul de extinsă (deși uneori este însă mult mai restrînsă pentru unii studenți, care rămîn mai puțin integrați în această sferă de activități). Astfel, în sondajul realizat prin întrebarea „La ce tipuri de cercetări ați participat?" se constată faptul că studenții indică mai ales cercetările aplicative (aprox. 40%); cercetările în echipe mixte (studenți-profesori-cercetători) (aprox. 35%), cercetări concrete de teren (28%), cercetări în colective studențești (28%), cercetări individuale (14%), cercetări tehnice creatoare de metode sau modele noi (9%). A rezultat că se realizează mai puține cercetări experimentale (4%). Totodată, a reieșit că studenții sînt mai puțin antrenați în cercetări integrate în planul catedrei — respectiv, un singur student menționează participarea la această formă de desfășurare a activităților coroborate student-cadre didactice.

Cercetările de la anul IV — prin obligativitatea lucrărilor de diplomă pe care le au de efectuat — ne-au relevat că ei parcurg toate fazele de realizare a cercetării științifice dar întîmpină diferite tipuri de dificultăți întrucît n-au avut suficient antrenament anterior.

Din această perspectivă, subliniem că — privind activitatea studenților din anul IV — îndrumarea apropiată și eficace a elaborării lucrărilor de diplomă ocupă un loc esențial pentru cultivarea deprinderilor și a stilului de activitate intelectuală și creație științifică. În acest sens, am desprins necesitatea de a avea în atenție fazele generale ale muncii de cercetare științifică și respectiv fazele în elaborarea lucrărilor de diplomă, pentru a adopta strategii adecvate, de îndrumare în

vederea consolidării unor deprinderi de cercetare ştiinţifică şi pentru cultivarea stilului de muncă intelectuală a viitorilor absolvenţi.

4. Lucrările de diplomă şi rolul lor în consolidarea deprinderilor de muncă intelectuală şi creaţie ştiinţifică la studenţi

Este important să subliniem că etapele de realizare a lucrărilor de diplomă antrenează fazele generale ale oricărui demers de cercetare ştiinţifică; avem în vedere: 1) lansarea, alegerea şi receptarea adecvată a temei; 2) documentarea preliminară; 3) stabilirea proiectului (a planului) lucrării; structurarea adecvată a obiectivelor; formularea corespunzătoare a ipotezelor de cercetare; 4) stabilirea (prospectarea şi validarea preliminară) a metodologiei cercetării (a metodelor, a mijloacelor şi tehnicilor de cercetare), a terenului şi condiţiilor cercetării; 5) parcurgerea datelor şi informaţiilor necesare; selectarea şi ordonarea lor; prelucrarea şi interpretarea acestora; elaborarea sau redactarea parţială a anumitor capitole etc.; formularea concluziilor şi a sugestiilor aplicative; redactarea finală şi valorificarea lucrării.

Este necesar ca diferitele aspecte metodice ce privesc fiecare din aceste etape să fie valorificate atent şi complex. Astfel, în activităţile practice şi de cercetare, desfăşurate anterior (în anii I-IV), precum şi în cadrul cursurilor, al seminariilor, precum şi al cercetărilor ştiinţifice etc., studenţii pot fi sensibilizaţi asupra problemelor actuale de cercetare, care prezintă un deosebit interes teoretic şi practic-aplicativ, astfel încît să se cultive tendinţele studentului de a se angaja în mod conştient şi responsabil în teme de cercetare, de autentică valoare şi utilitate practică-socială.

De asemenea, în contextul diferitelor tipuri de activităţi de cercetare (şi nu numai cu prilejul situaţiilor finale) privind realizarea lucrărilor de diplomă este necesar ca studenţii să fie iniţiaţi în tehnica studiului bibliografic, să-şi formeze deprinderi adecvate de documentare ştiinţifică (încă din anul I). Avem în vedere formarea unor deprinderi sau abilităţi de muncă intelectuală de la cele privind identificarea oportună a unor surse bibliografice, de alcătuire a unei bibliografii, pînă la deprinderile de selectare şi înregistrare a datelor informative (din anumite bibliografii tematice), prin asimilarea deprinderilor optime de conspectare, fişare, ordonare şi esenţializare a informaţiilor cuprinse, prin angajarea demersului propriu de reflexie, comentariu personal şi interpretare proprie asupra datelor informative parcurse.

O atenţie deosebită se impune cu privire la familiarizarea studenţilor (încă din primii ani de studiu) cu ordinea şi acurateţea muncii intelectuale — pornind cu modul de consemnare riguroasă a unor referinţe bibliografice — astfel încît să se prevină unele dificultăţi sau lacune pe care le constatăm chiar la unii studenţi din anii terminali (cînd realizează lucrările de diplomă şi unii nu fac, în mod corespunzător, trimiterile la sursele bibliografice utilizate).

În activitatea de îndrumare privind realizarea lucrărilor de diplomă, am constatat că unii studenţi întîmpină dificultăţi în stabilirea obiectivelor, ipotezelor lucrării, în prospectarea metodelor de investigaţie; în organizarea independentă a cercetărilor experimentale dar şi în redactare — în formularea concluziilor finale — teoretice şi aplicative. Rezultă necesitatea unui antrenament mai sistematic pe tot parcursul studenţiei, în vederea formării unor deprinderi de activitate ştiinţifică, solicitîndu-i să-şi perfecteze deprinderi specifice de muncă intelectuală şi de cercetare ştiinţifică în raport cu ansamblul aspectelor (sau fazelor) activităţii de studiu, investigare şi elaborare ştiinţifică la care neam referit. Atît în cadrul unor lucrări practice de laborator şi al unor seminarii care supun atenţiei probleme de metodologie, cît şi prin cercurile ştiinţifice efective este necesar să se integreze activităţi exprese consacrate iniţierii, antrenării studenţilor în metode şi tehnici de cercetare privite nu doar izolat (în sine), ci integrate unui demers concret investigativ. (Aceasta, ca preludiu pentru activităţile efective de cercetare, realizate de studenţi, angajînd aportul lor complex, implicit, în conceperea metodologiei concrete de cercetare.)

În realizarea lucrărilor de diplomă toate aceste aspecte vor fi doar consolidate suplimentar, iniţiind dialogul firesc şi oportun cu candidatul, adoptînd strategii sau stiluri optime de îndrumare. Am sugerat în acest sens* anumite procedee de îndrumare apropiată specifică pentru fiecare din fazele proprii realizării lucrărilor (cu deschidere largă spre efortul de gîndire şi acţiune independentă a studentului, evitînd atît stilul autocrat, rigid cît şi cel paternal, tutelar, de excesivă participare la soluţionarea unor probleme pe care studentul însuşi trebuie să le rezolve).

5. Cercurile ştiinţifice — cadru de manifestare şi valorificare a activităţilor ştiinţifice studenţeşti

Virtuţile formative ale cercurilor ştiinţifice pot fi amplu valorificate în activităţile efective studenţeşti funcţie de orientarea conţinutului şi tematicii lor, de modalităţile concrete de participare şi antrenare afectivă a studenţilor în desfăşurarea acestora. În acest sens, am iniţiat un sondaj asupra unui grup de studenţi (din anul III Universi-

* Vezi studiile noastre: Optimizarea îndrumării şi realizării lucrărilor de diplomă, „Analele Universităţii din Bucureşti", seria Filozofie, 1981; Funcţiile lucrărilor de diplomă... „Revista de pedagogie" nr. 4/1981.

tate) privind activitatea lor la cercurile științifice.

Din totalul subiecților investigați, 55% relatează că au participat la cercurile științifice studențești, iar 45 n-au participat (în decursul celor 3 ani de studiu). Acest aspect, oricît de particular ar fi, el ne semnalizează cerința de a asigura condițiile unei participări mai largi a tuturor studenților; mai ales la anii mari (III și IV) ar fi firesc să nu existe nici un student care să nu fi participat, într-o formă sau alta, la activitatea diferitelor cercuri. Putem sugera posibilitatea antrenării studenților încă din anul I la anumite tipuri de activitate ale cercurilor (prin care să se finalizeze lucrările lor practice-aplicative, referatele de an, referatele științifice realizate în finalul practicii de cercetare). Sînt utile (și se recomandă pentru acest nivel) și ședințele tematice de cerc orientate predilect asupra prezentării unor noutăți științifice, a unor lucrări importante recent apărute sau a unor metode și mijloace moderne de cercetare etc.

Se pot organiza anumite dezbateri pe teme de mai mare interes (teoretic, metodologic, practic-aplicativ), cu participarea studenților și din anii mari, cu participarea nu numai a diferitelor cadre didactice, dar și a cercetătorilor, a unor lucrători în domeniile aplicative ale științei, ale profesiei. Încă de la nivelul anului II se poate institui ca modalitate curentă de lucru prezentarea datelor de cercetare din etapa de practică productivă, din investigațiile de teren.

Este necesar să se asigure o participare mai constantă a studenților la cercurile științifice. În sondajul nostru a rezultat că din cei 55% participanți, 6% au avut o participare permanentă, 6% au avut o participare la majoritatea ședințelor și 33% au avut o participare sporadică.

Rezultă necesitatea asigurării condițiilor unei participări mai active, mai constante a studenților la cercuri, evitîndu-se fenomenele de participare a unui număr relativ restrîns de studenți, ori de manifestare sporadică sau relativ formală. De asemenea, se impune o atenție sporită pentru menținerea și intensificarea participării studenților, pentru ridicarea calității activității acestora în cercurile științifice de la anii III și IV (prevenind fenomenele de abandonare a activităților de cerc pe motivul încărcării cu sarcini de studiu, al amplificării numărului de discipline de învățămînt etc.).

Acest deziderat se impune și mai pregnant la acești ani, dacă avem în vedere maturizarea lor profesională și faptul că studenții sînt antrenați în activități practice mai complexe, de producție și cercetare. De aceea, ar fi firesc ca toate acestea să se valorifice și prin manifestările din cercurile științifice. Ele pot deveni un cadru principal de realizare a activităților speciale consacrate antrenării stilului optim de muncă intelectuală, cît și pentru finalizarea sau valorificare activităților practice și de cercetare concretă.

Conf. dr. DIDINA BĂRBULESCU
Lector univ. dr. PAULA CONSTANTINESCU-ȘTOLERU

CLASIC ȘI MODERN ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SUPERIOR

LUCRAREA *Clasic și modern în procesul instructiv-formativ din învățămîntul superior* constituie rodul valoric al Simpozionului național organizat pe această temă în 1981 de către Cabinetul metodologic al absolventului din Institutul medical-farmaceutic Iași, simpozion care a întrunit o numeroasă participare a cadrelor didactice și cercetătorilor științifici din marile centre universitare ale țării, atît din învățămîntul superior medical, politehnic, cît din cel universitar.

Volumul apărut sub redacția și coordonarea prof. univ. C. Gh. Marinescu, președintele Cabinetului metodologic al absolventului din I.M.F. Iași*, reprezintă o lucrare de semnificație deosebită, studiile componente fiind axate pe problematica de mare actualitate pe plan internațional a învățămîntului superior, în condițiile cînd în țara noastră s-a inițiat un amplu demers științific de constituire a unei cuprinzătoare pedagogii a învățămîntului superior românesc.

În adevăr, îndeosebi în ultimul deceniu, viața cultural-științifică de la noi a cunoscut o accentuată preocupare pentru problemele învățămîntului universitar. Amintim, ca exemplificare: Simpozionul „Pedagogia învățămîntului superior" ținut la Iași, în 1969, de Institutul de cercetări pedagogice și psihologice și Universitatea „Al. I. Cuza" marcînd prima manifestare de asemenea natură consacrată acestei probleme; reuninea rectorilor universităților din țările europene, cu tema „Universitățile europene și problemele cooperării interuniversitare", reuniune desfășurată sub egida UNESCO, la București, în 1970; cea de-a VI-a Conferință a miniștrilor învățămîntului superior din țările socialiste organizată la București în 1971, axată pe problemele organizării științifice a învățămîntului superior și eficienței lui; apariția în presa de specialitate a unor studii referitoare la tematica pedagogică a învățămîntului universitar datorite unor oameni de cultură și pedagogi ca: Mircea Maliță, Șt. Bârsănescu, Stanciu Stoian, Șt. Pascu, Șt. Milcu, Al. Roșca, I. Gabrea, D. Todoran, C. Simionescu, S. Țițeica, G. Văideanu, V. Radulian, V. Săhleanu, I. Nica, C. Gh. Marinescu, S. Cernichevici, I. Stoica ș.a.; tipărirea de către Institutul de cercetări pedagogice și psihologice a lucrării *Modernizarea învățămîntului superior*, 1973; publicarea de către Biblioteca Centrală Universitară, București, 1972, a unui cuprinzător volum de bibliografie selectivă

(Continuare în pag. 58)

ION ORGHIDAN

* *Clasic și modern în procesul instructiv-formativ din învățămîntul superior*, sub redacția și coordonarea C. Gh. Marinescu, Editura Iași, 1981. 571 p.

GHIDUL TINERELOR CADRE DIDACTICE

Predarea şi învăţarea eficientă

sau

Cum se întemeiază lucrul didactic — „bine făcut"

cu proiectul didactic — „bine gîndit"

Un „serial" metodic pentru tinerii educatori

CUM SE ELABOREAZĂ CORECT

„STRATEGIILE" DIDACTICE OPTIME (IV)

„De cum faci *atîrnă cele mai multe lucruri în viaţă!"*

GOETHE

● REZUMATUL „EPISOADELOR" PRECEDENTE

● În „episoadele" anterioare ale serialului nostru arătasem că orice educator poate realiza activităţi didactice eficiente dacă se străduieşte să le pregătească pe baza principiilor tehnologiei educaţionale. ● Aceasta din urmă postulează că ORICE LUCRU DIDACTIC — BINE FĂCUT ESTE REZULTATUL UNUI PROIECT DIDACTIC — BINE GÎNDIT ● Proiectarea didactică riguroasă necesită parcurgerea, în ordine, a patru etape: I. Definirea obiectivelor educaţionale; II. Analiza resurselor educaţionale; III. Elaborarea „strategiei" didactice; IV. Evaluarea eficienţei activităţii instructiv-educative ● În episodul al II-lea am arătat cum poate fi parcursă repede şi bine prima etapă ● În episodul al III-lea am furnizat sugestii practice pentru parcurgerea celei de-a doua etape ● ... Urmează ...

Cîte ceva despre conceptul de „strategie didactică"

Educatorul care proiectează o activitate didactică (lecţie sau secvenţă didactică), care are deja obiective clare şi cunoaşte în detaliu resursele educaţionale de care dispune îşi pune, în chip firesc această problemă:

DACĂ:

- OBIECTIVELE activităţii pe care o voi desfăşura sînt CLARE, CONCRETE şi PRECISE
- CONŢINUTUL activităţii instructiv-educative a fost BINE ALES;
- POTENŢIALUL DE ÎNVĂŢARE al elevului este SUFICIENT şi
- CONDIŢIILE MATERIALE necesare desfăşurării activităţii sînt CORESPUNZĂTOARE...

ATUNCI,

CUM AŞ PUTEA PROCEDA PENTRU A ATINGE OBIECTIVELE STABILITE?

ADICĂ:

- Cu ce METODE DE INSTRUIRE?
- Cu ce MATERIALE DIDACTICE?
- Cu ce MIJLOACE TEHNICE DE ÎNVĂŢĂMÎNT?
- Şi în CE COMBINAŢIE ANUME?

Acest mod de a raţiona obligă la proiectarea unei STRATEGII EDUCAŢIONALE — prin care vom înţelege în cele ce urmează un sistem coerent de forme, metode, materiale şi mijloace educaţionale, astfel alcătuit încît pe baza lui să poată fi asigurată atingerea obiectivelor activităţii didactice.

Sublinierea cuvîntului „sistem" mai sus nu este întîmplătoare.

Proiectarea unei strategii educaționale eficiente (apta să transforme în întregime obiectivele preconizate în rezultate reale) este un proces rațional care obligă la cel puțin trei categorii de operații: selectare, combinare și imaginare.

Cum se pot selecta și cum se pot combina „cei trei M" (Metode, Materiale, Mijloace) în modul cel mai potrivit vom arăta în acest „episod". Mai întîi însă cîteva adevăruri despre...

● Ordinea selectării celor „Trei M"

Se consideră că modul cel mai corect cu putință în selectare se face în ordinea următoare: metode, materiale, mijloace. Se pot chiar formula unele îndemnuri practice:

REȚINEȚI:

- NU SELECTAȚI NICIODATĂ MIJLOACE TEHNICE DE ÎNVĂȚĂMÎNT (*retro*-proiector, aparat de proiecție etc.) DACĂ NU AȚI STABILIT, MAI ÎNAINTE, CE MATERIALE DIDACTICE (scheme, planșe, folii transparente etc.) VEȚI FOLOSI!
- NU SELECTAȚI NICIODATĂ MATERIALE DIDACTICE DACĂ NU AȚI STABILIT DEJA CE METODĂ (-E) (studiu de caz, problematizare, demonstrație, prelegeri etc.) veți folosi!
- NU FOLOSIȚI ORICÎND ȘI ORICUM metodele, materialele și mijloacele, ci doar în funcție de: obiective, conținut, particularitățile disciplinei și ale colectivului de elevi!

Aceste îndrumări simple și aparent banale își au înțelepciunea lor. Nelua te în seamă pot determina nu numai erori practice grave, ci adevărate „avarii" în orice gîndire pedagogică sănătoasă. Sînt suficiente două exemple în acest sens.

A. În urmă cu nu mulți ani erau „la modă" mijloacele audio-vizuale. S-a susținut greșit că „aglomerarea" a cît mai multe asemenea mijloace în lecții ar rezolva toate problemele predării-învățării, că ar determina o creștere „astronomică" a calității și eficienței instruirii. Dar entuziasmul susținătorilor acestei iluzii a trebuit să scadă repede la confruntarea mijloacelor „magice" cu practica. „M.A.V." sînt bune doar... cînd sînt bune! — oricît ar părea de tautologică o asemenea propoziție. Dar recitiți încă o dată îndemnurile de mai sus. Într-adevăr...

DACĂ ȘI NUMAI DACĂ VA TREBUI SĂ FOLOSIȚI ÎN LECȚIE MATERIALE DIDACTICE ÎNREGISTRATE PE BANDĂ MAGNETICĂ (AUDIO sau VIDEO) sau ALTE MATERIALE PROIECTABILE SÎNTEȚI OBLIGAT SĂ FACEȚI APEL LA „M.A.V.!"

„Creta și tabla", des și nu totdeauna pe drept criticate, considerate chiar simbolul „pedagogiei arhaice" pot fi mult mai eficiente decît „mijloacele magice" moderne cu condiția ca ele să fi fost „solicitate" logic de necesitățile metodei de instruire, de psihologia celui care învață, de conținutul care trebuie învățat și de obiectivele urmărite.

De asemenea, nu trebuie uitat că manualul și alte cărți sînt elaborate tocmai spre a fi utilizate de profesori și elevi, inclusiv în lecții; după cum, nu trebuie pierdut timpul în clasă scriind pe tablă ceea ce există scris în manual sau pe planșe (scheme etc.), pe care profesorul le putea realiza în prealabil acasă.

B. Asemănătoare „modei" M.A.V. este și „moda" metodelor activ-participative. S-au făcut afirmații generoase de genul: „Dacă ar scade cu 60 % ponderea metodelor tradiționale și ar crește corespunzător cea a metodelor activ-participative în practica instruirii ar crește spectaculos calitatea și eficiența învățămîntului". *Este o presupunere greșită.* Ca și „M.A.V.", metodele active-participative sînt bune... cînd sînt bune. Adică atunci cînd cel puțin trei criterii de selectare a lor au fost satisfăcute: corespondența cu obiectivele operaționale ale activității didactice; concordanța cu conținutul ce urmează a fi învățat; și concordanța cu psihologia celui care învață. Nu vom renunța, de exemplu, apriori la expunere numai pentru că nu face parte din categoria metodelor active, mai ales cînd acest lucru nu este posibil (în cazul lecțiilor de istorie sau al altor discipline unde se cere asimilată o cantitate de informație pe care elevii n-o dețin dintr-o experiență anterioară). Pe de altă parte, nu vom folosi numai explicația atunci cînd urmărim să formăm o deprindere (cazul matematicii, al disciplinelor tehnologice și instruirii practice etc.). Trebuie ținut seama chiar și de condițiile materiale concrete în care se va desășura activitatea didactică în alegerea metodei (-elor) de instruire!

Ca și mijloacele sau materialele didactice, metodele de instruire nu sînt, în sine, nici bune, nici rele, nici eficiente, nici ineficiente. Ele devin astfel în cadrul unor activități didactice concrete în funcție de corectitudinea alegerii lor. Așadar, totul depinde de coerența „strategiei" didactice, mai precis de CRITERIILE DE SELECȚIE.

Iată cîteva sugestii în acest sens:

● Cum poate fi aleasă corect metoda de instruire

Cititorul își mai amintește, probabil, de distincția pe care o făceam în „episodul" al treilea între:

a) OBIECTIVELE OPERAȚIONALE INFORMATIVE („CE VA ȘTI elevul la sfîrșitul activității didactice") și

b) OBIECTIVELE OPERAȚIONALE FORMATIVE („CE VA ȘTI SĂ FACĂ elevul la sfîrșitul activității didactice")

În același fel, distingem între:

a) CONȚINUT INFORMATIV (informații, teorii, concepte etc. pe care le va memora elevul); și

b) CONȚINUT FORMATIV (abilități, priceperi, deprinderi, capacități etc. pe care le va învăța elevul)

Obiectivele pun elevul în situații psihologice diferite, ori de cîte ori diferă în sensul arătat; tot astfel și conținutul învățării. Elevului îi vor fi solicitate în acest fel, preponderent:

— PARTICIPAREA ACTIVĂ — ori de cîte ori obiectivele și conținutul sînt formative; și

— PARTICIPAREA PASIVĂ (redusă la „ascultare" sau la o singură „exersare—tip") — ori de cîte ori conținutul și obiectivele sînt *preponderent informative*.

Aceleași criterii pot fi utilizate și pentru a clasifica metodele de instruire.

A. În funcție de obiective și de conținut, metodele vor fi:

a) METODE INFORMATIVE — potrivite pentru a atinge obiective informative și a învăța temeinic conținuturi de același fel (de exemplu, *prelegerea*).

b) METODE FORMATIVE — potrivite pentru a atinge obiective formative și a învăța temeinic conținuturi adecvate (de exemplu, *simularea*).

B. În funcție de psihologia celui care învață metodele vor fi:

a) METODE NEPARTICIPATIVE (sau „pasive") — acele metode „centrate pe cel care predă" și care stimulează preponderent doar capacitatea de memorare a elevului;

b) METODE PARTICIPATIVE (sau „active") — acele metode „centrate pe cel care învață" solicitîndu-i intens gîndirea, imaginația, voința, experiența, capacitățile de comunicare ș.a.

Desigur, în practică, niciodată metodele de instruire nu vor fi absolut informative, absolut formative, absolut neparticipative, absolut, sau absolut participative. Elemente din fiecare categorie sînt cuprinse în orice metodă. Totuși, „accentele principale" sînt esențiale și îndemnuri de genul celor care urmează trebuie riguros luate în seamă:

● *Ori de cîte ori obiectivele urmărite sînt formative, utilizați preponderent metode formative-participative!;*

● *Ori de cîte ori obiectivele urmărite sînt informative, utilizați preponderent metode informative!;*

Alte sugestii asemănătoare vor putea ușor fi deduse urmărind tabloul de mai jos:

Caracteristici	Formative	Informative
PARTICIPATIVE	● Învățarea prin acțiune ● Învățarea prin cercetare ● Învățarea prin descoperire ● Învățarea prin proiecte ● Experimentul ● Studiul de caz ● Jocul de rol ● Simulările ● Problematizarea ● Brainstorming-ul ● Inventica	● Prelegerea dezbatere ● Observația ● Excursia ● Vizita ● Conversația ● Demonstrația ● Dialogul
NEPARTICIPATIVE	● Exercițiul ● Instruirea programată ● Algoritmizareaa	● Prelegerea (magistrală) ● Explicația ● Povestirea

● Cum se aleg materialele didactice

Am anticipat deja cîteva lucrări încă din „episodul" trecut în legătură cu această problemă. În mod firesc! Pentru ca această operație să poată fi corect executată, în acest moment ea trebuie să fi fost în prealabil oarecum anticipată: materialele didactice (și mijloacele de învățămînt) sînt RESURSE MATERIALE. Prin urmare, înainte de a trece la proiectarea „strategiei" didactice trebuie analizate din acest punct de vedere: există sau nu există în cantitate suficientă în școală? Dacă o parte nu există, pot fi create. Oricum, înainte de a le fi introdus în alcătuirea unei strategii didactice trebuie să ne fi asigurat de resurse materiale suficiente pentru activitate. Dar cu aceasta încă nu am rezolvat problemele de alcătuire a „strategiei" didactice de utilizare a materialelor și mijloacelor!

De ce trebuie ținut seama pentru a selecta materialele didactice?

Cel mai indicat și mai practic este să urmăm criteriile și caracteristicile utilizate în tabloul metodelor.

Se consideră că alegerea corectă a materialelor didactice ar putea fi facilitată folosind așa-numita „Scară a lui DALE": o ierarhie în 12 etape a materialelor care arată gradul de solicitare psihică (activism în învățare) a fiecărei categorii de materiale. Conform acesteia, gradul de potențial de activizare a unei categorii crește pe măsură ce „coborîm" pe *Scara lui Dale* și scade pe măsură ce „urcăm" pe ea.

XII. SIMBOLURI VERBALE (orale sau scrise)
XI. SIMBOLURI FIGURALE (imagini, scheme, figuri stilizate etc.).
X. ÎNREGISTRĂRI SONORE
IX. IMAGINI FIXE (diafilme, diapozitive, fotografii)
VIII. IMAGINI MOBILE (filme)
VII. IMAGINI TV
VI. IMAGINI STATICE (expoziții, muzee etc.).
V. OBSERVAȚII INTENȚIONATE (excursii de studiu)
IV. OBSERVAȚII BAZATE PE DEMONSTRAȚII ȘTIINȚIFICE
III. SCENE DRAMATIZATE
II. EXPERIMENTE INVENTATE (simulări, machete etc.)
I. EXPERIENȚA SEMNIFICATIVĂ DIRECTĂ (activitate reală, proprie a elevului).

Ori de cîte ori metoda este pasivă ea poate fi „activizată" adăugîndu-i materiale de pe primele „trepte" ale scării lui Dale (I—V). Tot astfel, unei metode active i se pot adăuga materiale de pe „treptele" VI—XII, sporindu-i-se, în acest fel, caracterul informativ.

Regula simplă și ușor previzibilă, dar adesea nerespectată este următoarea:

INTREBAREA „CU CE?" SE PUNE DUPĂ CE S-A RĂSPUNS LA ÎNTREBAREA „CE ?"

Altfel spus: mijloacele (retroproiector, diaproiector, magnetofon etc.) trebuie alese numai după ce s-au stabilit materialele didactice necesare. Inversarea ordinii are de cele mai multe ori ca efecte un consum inutil de efort, „aglomerarea cu probleme inutile", improvizația și mai ales nașterea iluziei că dacă într-o clasă există întotdeauna retroproiector, ecran mobil și fotografii colorate pe pereți, calitatea instruirii în acea clasă este oricînd ridicată.

● Cum se pot îmbina „cei trei M" pentru a obține „strategii" didactice eficiente

Se consideră că nu numai selectarea corectă, ci și „combinarea eficace" a „celor trei M" au importanță în realizarea unor strategii didactice bine adecvate obiectivelor operaționale urmărite.

Specialiștii pledează pentru realizarea unor așa-numite „complexe multi-media": îmbinări de metode, materiale și mijloace de așa natură făcute încît fiecare „M" din combinație potențează efectul didactic al celorlalte, rezultatul fiind o sporire generală a eficacității strategiei. „Complexul multi-media" este așadar un „produs", nu o „sumă" de efecte didactice. Se consideră, așadar, că cele trei elemente ale „complexului" pot să-și amplifice reciproc eficacitatea într-o „combinație fericită". Pare tot atît de adevărat și faptul că ele pot să-și anuleze reciproc eficacitatea într-o „combinație prost alcătuită". Dar cum pot fi realizate „combinații fericite?" În ciuda străduințelor specialiștii nu au putut descoperi nici o „formulă universală" și nici „reguli generale" pentru a obține complexe didactice bune. Măiestria cadrului didactic joacă acum un rol esențial. Desigur aici „măiestrie" nu înseamnă altceva decît a raționa corect în împrejurări concrete și a da, în plus, dovadă de *imaginație pedagogică*. Dealtfel, la aceasta din urmă educatorul trebuie să apeleze din plin pentru a executa cea de-a unsprezecea operație a „proiectului didactic-bine gîndit": imaginarea „scenariului" activității didactice.

Dar, despre aceasta, în numărul viitor.

(Va urma)

Conf. dr. IOAN JINGA
Dr. ION NEGREȚ

Metodologia cursurilor și seminariilor de pedagogie în institutele tehnice

Lector. univ. dr. NATALIA POPA
Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca

1. ȘTIINȚELE PEDAGOGICE, ca discipline de acțiune asupra comportamentului uman, de modelare a individului în conformitate cu un anumit ideal educativ, au folosit și folosesc la toate nivelurile de lucru în domeniul învățămîntului instrumente, metode, tehnici, norme, strategii. Se pune însă întrebarea: cînd, de unde și în ce mod și-au putut însuși cadrele didactice care predau în învățămîntul superior aceste norme, tehnici, strategii de lucru extrem de complicate, care se cer puse în funcție în mod diferențiat, de la un institut la altul, de la o facultate la alta, atît în ținerea cursurilor, a seminariilor, lucrărilor de control (verificării pe parcurs) sau chiar a examenelor?

Pe bună dreptate prestigioși autori își exprimă regretul că... „pe treapta cea mai înaltă a învățămîntului mai funcționează încă o învățare prin imitație și o pedagogie de intuiție"[1].

În lucrarea „Arta de a preda și arta de a învăța" un autor menționează cinic:... „Universitatea s-a născut într-o mînăstire, ea a devenit o arenă; la origini a fost concepută ca un refugiu pentru învățații dornici să se izoleze de lume; astăzi problema pe care cadrele universitare trebuie să o rezolve cu prioritate este cea a dimensiunii și formei participării ei la viața societății"[2].

Reflectînd căutări, înfăptuiri, îndoieli, exprimate fie în publicații sau planuri de învățămînt, literatura pedagogică consultată de noi reflectă parțiale soluții, în funcție de condițiile concrete proprii învățămîntului din fiecare țară. În mare, toate conduc la fundamentarea ideii centrale, conform căreia, pregătirea umanistă a viitorilor ingineri, prin așa-zisele *discipline neprofesionale* este mai mult decît o necesitate a prezentului, dar mai ales a viitorului.

Există o nejustificată reținere din partea multora dintre cadrele universitare foarte bine pregătite, mai ales atunci cînd se pune problema *multiplicării experienței lor pozitive*, a comunicării acesteia sub diferitele forme cunoscute: *sesiuni științifice, articole, studii sau cărți*. Sîntem conștienți cu toții că a fi un bun cadru universitar înseamnă în ultimă instanță a întruni o suită de calități și competențe; dar avem noi oare un *sistem de selecționare, formare și perfecționare a personalului didactic pentru învățămîntul superior?* Construcția unui *statut al didacticii universitare* rămîne o problemă deschisă, problemă care captează din ce în ce mai mult interesul multor specialiști din diverse domenii. Conceptul de „pedagogie inginerească" a fost creat înainte de a i se da un conținut specific. De exemplu, apariția *pedagogiei industriale* este pusă în legătură cu necesitatea pregătirii forței de muncă, educarea muncitorilor, maiștrilor, inginerilor. Dar pe drept cuvînt Pierre Giscard[3] sesizează insuficienta relație dintre noțiunea de „formare" (a unor capacități noi) și cea de „perfecționare" (de îmbunătățire a capacităților existente) în cadrul acestei discipline. De asemenea, *pedagogia agricolă* este concepută ca știință a educării muncitorilor agricoli, tehnicienilor și inginerilor agronomi, conducători ai unităților agricole, fără să se specifice care este conținutul, metodele și formele de realizare a acestei educații. Dacă pedagogia se diversifică așa de mult, revendicîndu-și dreptul de știință, ea nu va putea exista (supraviețui) fără o coordonare și organizare riguroasă a conținuturilor ei, care să lumineze acțiunea educatorilor, să le asigure un randament de calitate și de eficiență, cu finalități precis conturate.

Într-o serie de țări europene accentul cade pe *formele de organizare* a predării disciplinelor pedagogice și nu atît pe metodologii, norme, strategii de lucru. Astfel, în *Austria*

[1] Șt. Bârsănescu, G. Văideanu, *Pedagogia învățămîntului superior — cerințe și perspective*, în „Revista învățămîntului superior", nr. 3/1968.

[2] Norman Mac Kenzie ș.a., *Arta de a preda și arta de a învăța*, Introducere la metodele și materialele noi folosite în învățămîntul superior, E.D.P., Buc., 1975, p. 7.

[3] Pierre Giscard, *La formation et le perfectionnement du personnel d'encadrement*, Paris, P.U.F. 1958,

există cursuri speciale de pedagogie (lecții publice cu subiecte alese dinainte de un juriu); practică nemijlocită în școli profesionale, lecții în ateliere, laboratoare timp de un an — în *Belgia*; patru săptămîni în *Danemarca;* pregătirea în timpul unui an universitar a unor lucrări personale pe teme pedagogice — în *Finlanda;* organizarea unor concursuri după încheierea studiilor (cu probe teoretice și practice), după care li se eliberează un certificat de aptitudini pedagogice pentru învățămîntul tehnic în *Franța.* În alte țări sînt și forme de pregătire pedagogică direct în colegii tehnice; studenții sînt retribuiți de școlile profesionale în care își desfășoară activitatea. Periodic un îndrumător-pedagog numit de către universitate controlează practica pedagogică a studenților. Se aplică și sistemul „lecțiilor simulate", în care studenții joacă rolul clasei *(Marea Britanie).*

În țările socialiste — *U.R.S.S., Bulgaria, Ungaria, Iugoslavia, Cehoslovacia, Polonia și România* — disciplinele pedagogice facultative sau opționale sînt incluse în planurile de învățămînt superior al institutelor tehnice, agronomice și medicale, cu lucrări de seminar, laboratoare (în cazul ergonomiei și psihologiei industriale), proiecte de an, lucrări de diplomă, activitate de cercetare, referate științifice. Unele dintre cursuri au și devenit obligatorii pentru anumite secții, își au un statut și rol bine determinat. De exemplu, *în Bulgaria* în anul 1967—1968 s-a creat un laborator cu trei secții: *ergonomie, psihologie politehnică, estetică industrială,* fiecare dintre ele cu plan metodologic de desfășurare. În presa pedagogică din țările socialiste au apărut numeroase articole cu un conținut adecvat, materiale ce reflectă organizarea, conținutul, motivația și eficiența acestor activități de pregătire psihopedagogică a viitorilor ingineri profesori.

2. În cele ce urmează ne propunem să tratăm succint doar cîteva *dintre modalitățile de lucru* în munca cu studenții la cursurile și seminariile de pedagogie din institutele tehnice. Ca în orice activitate profesională, și în cazul celei realizate de studenții acestor institute se pune problema *eficienței.* Astfel, studentul, în cadrul fiecărei etape a procesului de învățămînt, respectiv în cadrul fiecărui semestru, trebuie să atingă un anumit nivel al pregătirii profesionale și la disciplinele facultative sau opționale. Este vorba, în primul rînd, de acel *minimum prevăzut de programa fiecărei discipline pedagogice* și, în al doilea rînd, de *posibilitatea de a depăși acest minimum.*

Să încercăm așadar să analizăm ce se poate realiza în cadrul unui *curs facultativ de pedagogie* la un institut tehnic. Oricît de bine pregătit ar fi cineva în domeniul său profesional, momentul deschiderii unui curs facultativ constituie un eveniment pedagogic de cea mai mare însemnătate. *Definitivarea planului* sau a *schiței prelegerii,* a conținutului ideilor de ansamblu, *a motivației predării* unui asemenea curs, a *precizării actului final* al pregătirii studentului la disciplina respectivă, sînt doar cîteva măsuri de prim ordin. Și să nu uităm că cei care sînt astăzi studenți vor judeca modul în care li s-au predat cunoștințele de pedagogie facultativ și peste 20 de ani, analizîndu-l atunci prin prisma unor oameni cu experiență.

Cu toate că nu dispunem nici pînă în prezent de un studiu psihopedagogic al studentului de formație inginerească, „puternic matematizat", ne revine misiunea de a-l instrui și de a-l educa, pentru a deveni și altceva decît un simplu conducător sau mînuitor de mașini, adică să devină o *personalitate cu aspirații, disponibilități, frămîntări specific umane,* personalitate care vizualizează, prevede, imaginează, creează, adică, după expresia lui Al. F. Osborn, în anumite condiții „2 × 2 să fie egal cu ceva mai mult decît 4"...

Sîntem conștienți că nici aplicarea unei metodologii didactice, oricît ar fi ea de modernă, nu va reuși să obțină performanțe spectaculoase, formînd din absolvenții cursurilor noastre facultative de pedagogie cadre profesorale de înaltă competență, înarmate cu tact și măiestrie, care să predea excepțional disciplinele de profil la clasele de elevi. Ceea ce cu siguranță putem face, este de a *amplifica anumite dispoziții, capacități latente,* existente deja la unii dintre ei, să creăm o stare de spirit și o ambianță favorabilă dezvoltării lor spirituale, să-i înzestrăm cu anumite strategii, care să-i facă mai expeditivi, mai eficienți, mai pătrunzători în profesiunile pe care și le-au ales, dar mai mult, *să-i pregătim pentru viață, pentru munca cu oamenii și pentru oameni.*

Ținînd cont de programul și sarcinile studenților de la institutele tehnice, conform proiectelor de programe la pedagogie, criteriul după care ne-am condus a fost cel al restructurării elementelor de bază din pedagogie, mai ales din prima parte — *Bazele teoretice ale pedagogiei* — pentru a aprofunda apoi mai pe larg anumite *părți din didactică* și mai ales din *teoria educației.*

Ca mijloc principal de comunicare mi-am propus „dialogul didactic", începînd chiar cu primele prelegeri. Ne-am convins că dialogul este eficient în măsura în care studenții își însușesc anumite noțiuni și teze fundamentale ale cursului, cîteva definiții, norme, strategii. Existența cursului tipărit creează de la început posibilități mai variate de optimizare a predării și seminarizării. Pe măsură ce se predau primele capitole se poate aborda o optică interdisciplinară de prezentare, adică ne referim la posibilitatea folosirii științelor „vecine" pedagogiei (sociologie, biologie, psihologie, istorie), chiar dacă aceasta nu este o îndeletnicire didactică ușoară.

Dăm, spre exemplificare, în continuare, cîteva dintre întrebările care au servit drept suport teoretic pentru discuțiile din cadru

seminariilor: *1)* De ce numim pedagogia știință de sinteză a educației și nu numai știință a educării tinerelor generații? *2)* Care sînt problemele actuale și de perspectivă ale învățămîntului din țara noastră oglindite în documentele de partid și de stat? *3)* În ce constă aspectul informativ-instructiv și formativ- educativ al educației? *4)* Care sînt dimensiunile (ramurile) pedagogiei și în ce constă legătura ei cu alte științe? *5)* Interpretați formularea: „Dacă pedagogia vrea să educe pe om din toate punctele de vedere, ea trebuie în primul rînd să-l cunoască sub toate aspectele" ...Sub ce aspecte s-a gîndit autorul (K.D. Ușinski) că trebuie cunoscut copilul? *6)* Explicați raportul dialectic dintre maturizare, dezvoltare și învățare? *7)* De ce educația are numai un rol conducător și nu hotărîtor în formarea personalității? *8)* Este corect să considerăm perioada pubertății drept perioada crizei juvenile? *9)* De ce numim personalitatea scop și produs al educației? Explicați corelația dintre laturile educației comuniste. *10)* Care este relația dintre noțiuni, convingeri și sentimente morale? *11)* Ce sînt cunoștințele, priceperile și deprinderile? *12)* Care sînt particularitățile procesului de învățămînt ca proces de cunoaștere? *13)* În ce constă modernizarea conținutului învățămîntului și care sînt consecințele ei asupra nivelului de pregătire al elevilor? *14)* Care sînt orientările noi în tehnologia și metodologia didactică? *15)* Relevați semnificația metodei „studiului de caz" și consecințele ei educative? *16)* Relevați semnificația metodei „muncii în grupuri de elevi". *17)* Care sînt factorii de variabilitate în notare? *18)* De ce numim lecția unitate didactică, logică și psihologică? *19)* Măiestria pedagogică poate fi confundată cu tehnica didactică? *20)* În ce constau valoarea și limitele educației copiilor în familie? *21)* În ce constă pregătirea tinerilor pentru viața de familie?

Un interes deosebit au manifestat grupele de studenți față de temele la care li s-au făcut demonstrații și exemplificări practice, cum ar fi: aplicarea *testului de viteza deciziei* (D. Todoran) în cunoașterea temperamentului, *a testului de atitudini față de valori* (G. Pogorilovski), în orientarea școlară și profesională, *a catalogului de cărți* (M. Tramer și Fr. Baumgarten), test de alegere din inventarul unor titluri de cărți și autori pe cele preferate, ocazie de a desluși interesele și preferințele elevilor etc.

Pentru studenții care urmau să efectueze și practică pedagogică în școli li s-au formulat o serie de teme cu caracter de investigație și cercetare științifică, și anume: să urmărească la lecțiile de asistență cum aplică profesorul principiile didactice; cum formulează și pune întrebările în lecție, cîte anume se adresează gîndirii, memoriei, imaginației, cîte sînt comparative, cauzale etc. (după ghidul elaborat de A. Chircev)[4], în ce mod alege și aplică mijloacele și metodele didactice, ce tehnologii moderne utilizează etc.

În cadrul *seminariilor* (pe bază de referate, analiză de texte, studiu de caz), s-au elucidat teme care să le permită să-și exerseze exprimarea de opinii personale, confruntarea lor în comun, prelucrări de informații, urmărindu-se realizarea unui echilibru între cultura generală, formația lor profesională și cea psihopedagogică.

Seminarii reușite au avut loc mai ales prin aplicarea metodei studiului de caz pentru temele de *teoria* educației morale, în cadrul cărora studenții au reușit să realizeze diferite interpretări de ordin politic (de ex., „... monstrul negru care se apropie cu o viteză înspăimîntătoare..." din poezia „Drumul" a lui M. Sorescu); interpretări de ordin psihologic din poezia „Scoica" a aceluiași autor, sau interpretări sociopedagogice din cazul „Propagandistul discutat" elaborat de N. Mustață și alții.

Din experiența noastră putem aprecia că se pot obține rezultate semnificative mai ales atunci cînd studenții dispun, așa cum aminteam mai sus de un curs tipărit și sînt puși în situația de a cunoaște dinainte o problematică la care se referă tema înainte de predarea ei. Fracționarea celor două ore rezervate prelegerii în 2—3 fracțiuni sau momente cu o durată diferită impune și prezentarea de către profesor a ideilor și fundamentarea lor sub formă de opinii, iar în final formularea în comun a concluziilor asupra unor probleme în cauză.

Pedagogia fiind vastă, prin conținuturile ei și prin tangențele cu alte discipline, trebuie să surprindă prin metodologii și forme aplicate relația dialectică dintre idei fapte și mai ales legătura practică cu viața socială în care vor trăi și vor munci tinerii ingineri. Pentru a determina științific obiectivele potențiale ale unor cursuri facultative (inclusiv ale pedagogiei), trebuie să stabilim un echilibru între cerințele societății, logica internă a mteriei de predat și cerințele particulare ale indivizilor (necesitatea educativă).

Pedagogul este nevoit să-și caute drumuri proprii, să găsească soluții originale și eficiente, pentru a ridica „omul în devenire", studentul, „viitor inginer și profesor" la nivelul amplitudinii vieții sociale actuale și viitoare. Or, cu tot entuziasmul, exigența, discernămîntul, simțul pedagogic al fiecăruia dintre noi, nu cred că ne putem declara mulțumiți de calitatea și eficiența pregătirii psihopedagogice a studenților prin cursurile facultative de pedagogie la institutele tehnice. Pe de altă parte, știm cu toții că profesorii ingineri care predau disciplinele de specialitate în liceele industriale sau agroindustriale sînt în mare parte proveniți din ramurile sferelor productive, care nu au urmat un curs de pedagogie în institutele de învățămînt superior absolvite, avînd ca atare o

[4] Anatole Chircev, *Verificarea orală a cunoștințelor*, E.D.P., 1962, p. 49—50.

pregătire psihopedagogică nesatisfăcătoare. Cei care au terminat cursurile universităților cu o pregătire pedagogică relativ adecvată nu cunosc decît în mică măsură cerințele meseriilor, disciplinelor, în fine, ale profesiilor pentru care se pregătesc elevii liceelor în care aceștia funcționează. Chiar pregătirea prin cursuri de perfecționare și reciclare nu oferă eficiența și randamentul scontat, deoarece aceste cursuri sînt fixate într-o perioadă în care oamenii vin obosiți după un semestru de muncă, sînt intensive (8—10 ore de curs și seminar pe zi pentru toate disciplinele de profil plus pedagogie și socialism științific).

Ne aflăm confruntați, așadar, cu un evantai larg de probleme a căror complexitate depășește adesea posibilitățile de care dispunem. S-ar impune o cercetare mai atentă a rezultatelor obținute pînă acum; în toate centrele universitare reținute elementele de organizare, conținut, eficiență, tendințele pozitive încurajate și popularizate. De asemenea, este nevoie de stabilirea unor obiective precise care să stea la baza elaborării programei cursului de pedagogie pentru studenții institutelor tehnice, a redactării conținutului capitolelor avînd în vedere și tipurile de comportamente ce trebuie învățate. Ne lovim și de inexistența unor școli de bază pe profile cu clase speciale; agronomice, tehnice pe specialități, medicină veterinară etc. pentru a asigura calitatea pregătirii practice a studenților.

Bibliotecile institutelor tehnice necesită o mai bogată înzestrare cu literatură psihopedagogică din care studenții să-și extragă informația necesară. Sînt și alte probleme legate de evaluarea rezultatelor obținute de studenți, *calificativele* ce le dăm, valoarea acestora în plan teoretic și mai ales practic, durata cursurilor, stabilirea lor adecvată în orare etc. Ne exprimăm, totuși, încrederea că, folosind experiența tuturor cadrelor universitare care predau pedagogia la institutele tehnice vom reuși să depășim impedimentele de care ne mai lovim, să asigurăm un conținut științific și educativ adecvat tuturor activităților la nivelul cerut, conferind valoare și autoritate unei discipline căreia din nefericire i se acordă prea puțină importanță în raport cu necesitatea ei în învățămîntul superior.

Eficiență crescută schimburilor de experiență

(cu referire la lecția de istorie)

GH. SMARANDACHE

Schimburile de experiență în domeniul învățămîntului, ca și în alte domenii ale vieții sociale, cunosc o frecvență foarte mare și forme multiple de organizare, de la interasistențe în cadrul unității școlare pînă la diversitatea de modalități în care se organizează pe plan județean, interjudețean sau central. La numeroase schimburi de experiență participă și profesorii de istorie[1].

Lansînd un schimb de experiență cu caracter de masă, în martie 1980, Ministerul Educației și Învățămîntului a elaborat și a transmis tuturor inspectoratelor școlare „Îndrumări pentru organizarea schimbului de experiență între cadrele didactice", în care se prevăd o serie de recomandări de ordin tematic și organizatoric menite a îmbunătăți această formă de activitate. Dintre aceste îndrumări reținem în mod deosebit atenția cele referitoare la condițiile necesare pentru o bună desfășurare a unui schimb de experiență: unitatea școlară în care are loc acțiunea trebuie să dispună de o experiență cu rezultate certe, valoroase, în domeniul în care se face schimbul de experiență, de un personal didactic deschis inovărilor și dialogului, de o bază material-didactică corespunzătoare.

La baza acțiunilor de inițiere și pregătire a unui schimb de experiență stă *actul autoanalizei și autoevaluării propriei experiențe*, precum și schimbul de idei între colegi de catedră sau de altă specialitate. Experiența bună, valoroasă apare astfel ca o acțiune continuă de însumare, sintetizare, generalizare și valorificare a eforturilor depuse în practica școlară de fiecare zi. În cadrul unui schimb de experiență se confruntă experiența individuală cu cea colectivă, se continuă căutarea unor răspunsuri noi la problemele pe care practica școlară le pune fiecărui educator, se validează soluțiile bune și se ajunge, astfel, la un adevărat proces de învățare și interînvățare.

[1] Vezi Louis Roman, Gh. Smarandache, Petru Demetru Popescu, *Generalizarea și valorificarea experienței înaintate în activitatea profesorilor de istorie*, în „Studii și articole de istorie", vol. XLIII—XLIV, București, 1981, p. 90—98.

În cele ce urmează vom face cîteva considerații metodologice, mai ales din punct de vedere tematic și operațional, cu privire specială la schimburile de experiență la care participă profesorii de istorie.

În pregătirea unui schimb de experiență se au în vedere mai multe cerințe. În primul rînd, existența unei experiențe pozitive care să depășească nivelul mediu și care să intereseze în mod real pe viitorii prticipanți. În această privință, un rol deosebit îl are *crearea unei motivații* puternice atît la cel (cei) care oferă o experiență, cît și în rîndul celor ce vor fi prezenți la acțiune. Iată de ce se impune ca atunci cînd se organizează un schimb de experiență să se trimită participanților un scurt *material de prezentare* care să cuprindă *tema și obiectivul acțiunii, motivul alegerii acesteia, principalele modalități de lucru* (asistențe la lecții, la cercuri de elevi, alte activități, prezentare de referate, demonstrații, vizite la locuri și monumente istorice etc.), *ce se scontează de la acțiunea întreprinsă, o scurtă bibliografie a temei.* Este de dorit ca acest material de prezentare să conțină și cîteva recomandări privind programul desfășurării schimbului de experiență, precum și precizări referitoare la durata intervențiilor participanților.

Dintre posibilele *obiective ale unui schimb de experiență* organizat pentru profesorii de istorie menționăm numai cîteva dintre cele care socotim că ar trebui să aibă o frecvență mai mare în viitor, atît la nivelul catedrelor, cît și al cercurilor pedagogice și al comisiilor de specialitate ale caselor personalului didactic: momente ale evaluării în procesul învățării în clasă la ora de istorie; instruirea elevilor cu tehnicile învățării în cadrul lecțiilor de istorie; inițierea elevilor în activitatea de cercetare științifică; formarea comportamentului moral-civic și patriotic al elevilor; dezvoltarea conștiinței socialiste a elevilor, a conduitei lor revoluționare.

Pentru ca problematica abordată să nu aibă un caracter empiric, practicist, este necesar ca *sintetizarea și evaluarea experienței didactice să se întemeieze pe cercetări pedagogice proprii*, ale căror concluzii să fie validate în practica școlară. În acest sens, atragerea cercetătorilor, a cadrelor didactice universitare, a muzeografilor și a altor specialiști la acțiunile de pregătire și desfășurare a unui schimb de experiență devine o necesitate.

Desfășurarea la un nivel înalt a *schimbului de experiență* depinde în bună măsură de *caracterul de lucru* pe care organizatorii îl dau încă de la început manifestării respective. Acest deziderat se realizează prin eliminarea referatelor lungi, deseori plictisitoare și care îmbracă în cele mai multe cazuri aspectul unor dări de seamă, precum și a ceea ce înseamnă elemente formale, festiviste, improvizate. Accentul trebuie pus pe dezbaterea problemelor, pe libera confruntare de idei și de experiență. De aceea este recomandabil ca participanții, după asistențe la activități sau prezentarea unui referat-sinteză, să se împartă pe *grupe de lucru*, pentru a dezbate unul sau mai multe aspecte ale temei puse în discuție și pentru formularea unor concluzii, măsuri și hotărîri care să fie însușite de către toți participanții.

O garanție a reușitei dezbaterilor este *prezentarea unor instrumente concrete de lucru:* proiecte de tehnologie didactică, fișe, teste de evaluare, mijloace noi de învățămînt realizate prin autodotare etc., care să ofere participanților, în cabinetul de istorie, elemente esențiale ale experienței dobîndite.

Discuțiile în cadrul unui schimb de experiență vor ține seama de anumite cerințe: să se realizeze un dialog autentic, fiecare participant avînd posibilitatea să ia cuvîntul și să-și expună punctul de vedere; o atentă ascultare a opiniilor exprimate; luările de cuvînt să fie clare și la obiect, să țină seama de intervențiile celorlalți participanți, cît și de gradul de interes pe care îl pot trezi în rîndurile auditoriului; combaterea unui punct de vedere exprimat de un antevorbitor să se facă în termeni politicoși și numai atunci cînd există suficiente argumente.

O permanență a activității de pregătire și desfășurare a schimburilor de experiență în domeniul învățămîntului în general, deci și în cadrul celor organizate cu profesorii de istorie o reprezintă *tratarea interdisciplinară a problematicii*, strînsa colaborare cu cadrele didactice de altă specialitate (în special cu cele de științe sociale, limba și literatura română, geografie), constituirea unor echipe mixte de lucru care să pregătească, să prezinte și să conducă activități în timpul manifestării metodico-științifice. De asemenea, experiența a demonstrat *necesitatea și posibilitatea ca și elevii să fie antrenați și să participe efectiv la unele acțiuni*, cum ar fi susținerea de referate în microsesiuni, demonstrații și aplicații practice în cabinet, muzeu, pe șantier arheologic, prezentarea muzeului școlar, a unor mijloace de învățămînt realizate în școală.

Un capitol la fel de interesant al schimbului de experiență care să stea în permanență în atenția organizatorilor îl reprezintă *evaluarea acțiunii* respective. Aceasta se poate face atît pe parcursul desfășurării schimbului de experiență, cît și la sfîrșitul lui. Credem că următoarele criterii merită să stea la baza unui act de evaluare menit a îmbunătăți modalitățile de organizare a unei viitoare acțiuni: gradul de relevanță științifică și metodică a schimbului de experiență, numărul luărilor la cuvînt și calitatea lor; numărul și calitatea soluțiilor concrete de perfecționare a activității instructiv-educative; gradul de satisfacție observat în rîndul participanților față de rezultatele schimbului de experiență. Pentru obținerea acestor informații recomandăm o discuție finală a organizatorilor cu participanții la schimbul de experiență, ori chiar completarea de către aceștia a unui mic chestionar.

Concluziile care se prezintă la sfîrșitul schimbului de experiență vor oglindi principalele aspecte ale tematicii discutate, contribuțiile participanților la realizarea obiectivelor propuse, stabilirea unor măsuri concrete care să permită desfășurarea în continuare a unor acțiuni de perfecționare a activității la nivelul colectivelor de catedră, cercurilor pedagogice, comisiilor de specialitate.

Reușita unui schimb de experiență o dă *urmărirea aplicării soluțiilor adoptate de către fiecare participant*, precum și acțiunea de îndrumare și control pe care o exercită factorii implicați, de la șeful de catedră și directorul unității pînă la organele de învățămînt județene și centrale, avînd ca punct de referință tocmai concluziile și măsurile stabilite în cadrul schimbului de experiență.

În urma consultării tematicilor și programelor unor schimburi de experiență organizate în ultimii ani, a rezultatelor unor cercetări vizînd perfecționarea procesului de învățămînt, prezentăm mai jos o *tematică orientativă* pentru asemenea manifestări cu profesorii de istorie: pregătirea lecției de istorie; stabilirea obiectivelor instructiv-educative ale lecției de istorie; modalități didactice de realizare a obiectivelor instructiv-educative ale lecției; profesorul — factor hotărîtor în asigurarea calității procesului de învățare și educare a elevilor; aplicarea testelor de evaluare a cunoștințelor și convingerilor elevilor; organizarea rațională a muncii cu elevii în ora de istorie; organizarea și îndrumarea activității independente a elevilor de către profesor; cercetarea pedagogică din școală în sprijinul activității instructiv-educative a profesorilor, al studiului istoriei de către elevi; contribuția profesorului de istorie la orientarea școlară și profesională a elevilor; promovarea de către profesorul de istorie a spiritului civic în viața școlii și în afara acesteia; inițierea elevilor în cunoașterea și studierea izvoarelor istorice; cercetarea științifică a profesorilor de istorie și a elevilor în sprijinul activității economico-sociale și culturale a localității; rezultate și acțiuni în procesul educației patriotice a elevilor; educația științifică, materialist-dialectică a elevilor în orele de istorie; studiul istoriei în școală în sprijinul educației tineretului în spiritul păcii și al prieteniei între popoare; arta cuvîntului în activitatea didactică și cultural-educativă a profesorului de istorie; disciplinele istorice în sprijinul educației morale a elevilor etc.

Dat fiind caracterul orientativ al tematicii propuse, inventivitatea, creativitatea își pot găsi un teren propice și în acest domeniu.

CLASIC ȘI MODERN ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SUPERIOR

(Urmare din pag. 49)

privind *Probleme de pedagogie universitară contemporană.*

În prezent, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, sub egida și în strînsă colaborare științifică cu Ministerul Educației și Învățămîntului, Direcția învățămîntului superior, desfășoară o amplă și multilaterală cercetare pe plan național avînd ca scop elaborarea, pentru prima oară, a pedagogiei învățămîntului superior românesc.

În acest context, volumul *Clasic și modern în învățămîntul superior*, apărut la Iași sub redacția și coordonarea prof. univ. C. Gh. Marinescu, însoțit de substanțiala prefață și aprofundatul studiu introductiv al, respectiv, academicienilor Ștefan Bârsănescu și Cristofor Simionescu și însumînd valoroase contribuții ale unor cunoscute cadre didactice și de cercetare științifică, înscrie o prezență deosebită.

Lucrarea dezbate și analizează de-a lungul unor cuprinzătoare capitole ca: *Redimensionări ale didacticii cu aplicație la învățămîntul universitar, Tradiție și inovație în învățămîntul medical superior clinic, Exigențe și experiențe metodologice în învățămîntul politehnic* ș.a. o variată gamă de aspecte metodologice centrate pe modernizarea învățămîntului superior, atît universitar cît și medical și politehnic; raportul dialectic dintre clasic și modern, structurile și conținutul planurilor și programelor analitice, strategiile metodologice, mijloacele și modalitățile didactice. În acest complex cadru, volumul înscrie valoroase contribuții, ca cele ale academicienilor Ștefan Pascu, Vasile Pavelcu, profesorilor P. Botezatu, P. Popescu-Neveanu, C. Gh. Marinescu, Cr. Mircioiu, T. P. Ieremia, S. Cernichevici, I. Holban, I. Drăgan, Teodora Simionescu, Stela Teodorescu, L. Pendefunda, Stela Iancu, Sanda Dumitrașcu ș.a.

De însemnătate deosebită sînt propunerile formulate urmărind optimizarea pregătirii psihopedagogice în învățămîntul superior. În acest sens, acad. Ștefan Bârsănescu avansează necesitatea unor cercetări de perspectivă privind aspectele: de la universitatea de tip clasic la universitatea „productivă" de tip modern; de la universitatea de tip clasic la universiatatea „tehnică"; de la didactica de tip clasic la didactica de tip nou, sau „Curriculum", orientată spre „strategiile învățămîntului"; de la profesorul de tip clasic la profesorul care stabilește relații statornice cu studenții săi, urmărindu-i în producție și păstrînd contacte continue cu ei, interesîndu-se de eficiența teoretică-practică a propriei sale activități profesionale. Lucrarea, în ansamblu, formulează dezideratul de a se introduce la institutele cu profil tehnic și medical un curs de pedagogie și cursuri postuniversitare avînd concursul catedrei de pedagogie.

Prin tematica de mare actualitate și contribuțiile deosebite, lucrarea *Clasic și modern în învățămîntul superior* se înscrie ca o prezență valorică în literatura noastră de specialitate.

A IV-a conferință internațională a pedagogilor din țările socialiste

ÎNTRE 24 ȘI 27 NOIEMBRIE 1981 s-au desfășurat la Budapesta lucrările celei de-a IV-a Conferințe internaționale a pedagogilor din țările socialiste, care a avut drept temă „Formarea concepției științifice marxist-leniniste despre lume și viață la elevii în vîrstă de 5—16 ani".

Conferința a funcționat în plen și pe secții. În ședințele plenare au fost audiate rapoartele delegațiilor din R.P. Bulgaria, R.S. Cehoslovacă, R. Cuba, R.D. Germană, R.P. Polonă, R.S. România, R.P. Ungară și U.R.S.S. Ședințele secțiilor au fost axate pe următoarele teme: 1.— Problemele teoretice ale formării concepției despre lume și viață; 2. — Analiza practicii formării concepției despre lume și viață; 3. — Relevarea nivelului de dezvoltare a concepției despre lume și viață la tineret; 4. — Formarea concepției despre lume și viață în sistemul interacțiunii obiectelor de învățămînt școlare. Au fost prezentate un număr de 46 de comunicări*.

Referatele susținute în plen au avut un caracter sintetic, de bilanț și apreciere a rezultatelor obținute în sistemele naționale de învățămînt pe direcția formării concepției despre lume și viață la elevi. Ele au schițat, de asemenea, programe de planificare și prospectare a căilor de investigare pe mai departe a problematicii concepției despre lume și viață. Au fost abordate problemele referitoare la bazele teoretice, filozofico-metodologice ale formării concepției științifice despre lume și viață a elevilor (R.P. Bulgaria, R.P. Polonă), problemele actuale ale formării concepției marxist-leniniste la elevi (R.S. Cehoslovacă, R. Cuba), problema educării tineretului în spiritul concepției despre lume și viață (R.D. Germană), aspecte teoretice și practice ale formării la elevi a concepției materialist-dialectice (R.S. România), căile educării și formării concepției marxist-leniniste la elevi (R.P. Ungară, U.R.S.S.). În concordanță cu ședințele plenare, în ședințele pe secții au fost reluate și supuse unei dezbateri analitice, meticuloase, specializate unele sau altele din aspectele teoretice și practice ale formării concepției despre lume și viață la elevi.

Rapoartele, comunicările și discuțiile au subliniat caracterul sistemic al concepției despre lume și viață ce înglobează ansamblul vederilor, cunoștințelor și ideilor omului privitoare la relația sa cu lumea, transformate, aceste idei, în convingeri, idealuri, aprecieri, principii de orientare a conduitei omului în activitatea socială. Concepția despre lume și viață reprezintă o formă de conștiință în care reprezentările generalizate, noțiunile, vederile, convingerile, idealurile persoanei sînt integrate într-un sistem total și exprimînd atitudinile fundamentale ale omului față de mediul natural și social, determinînd orientarea socială a persoanei, activitatea ei. Concepția despre lume și viață este produsul educației, al experienței de viață a omului, al statutului și rolului social, al apartenenței la un anumit popor, la o anumită cultură și epocă istorică și ea se realizează ca o mișcare graduală a sistemului valorilor. Vederile, opiniile, reprezentările intrînd ca elemente în această compoziție sînt foarte diverse — filozofice, politice, etice, estetice. Între toate acestea, s-a arătat în comunicări și discuții, trebuie văzut, îndeosebi, rolul ideilor filozofice ca nucleu al concepției despre lume și viață, deoarece problema centrală a oricărei concepții este aceeași cu problema fundamentală a filozofiei: relația materie-conștiință, gîndire-ființă.

Referatele, comunicările și discuțiile au pus în evidență faptul că în planificarea, organizarea și dirijarea muncii școlii pentru formarea concepției științifice despre lume și viață la elevi, accentul principal trebuie pus pe clarificarea valorii practice a concepției ca instrument de orientare în lumea valorilor umane, care îi dezvăluie elevului sensul vieții, ideile organizării relațiilor lui cu societatea.

Formarea concepției despre lume și viață începe înainte de intrarea în școală, dar tocmai în școală influențele au puternice temeiuri științifice, furnizîndu-i elevului reprezentări care îl ajută să descifreze tot ceea ce îl înconjură. Trebuie însă depășită înțelegerea intelectualistă, verbalistă a formării concepției despre lume și viață, expresie a rămășițelor teoriei herbartiene. Dacă reușim să dezvăluim, să explicăm și să fundamentăm, cu ajutorul argumentelor științei, principiile de bază și conținutul filozofiei marxiste nu înseamnă că, automat, acestea devin achiziții ale conștiinței elevilor.

A fost combătută tendința de reducere a influenței educației prin obiectele de învățămînt la pacifizarea și ideologizarea plată; de aceea se cer alese conținuturi de învățare relevante în plan educativ. Nu există o legătură paralelă, simplă, între creșterea volumului cunoștințelor și manifestarea unor convingeri și atitudini corespunzătoare. Trebuie acordată atenție judecăților ideologice, elaborării semnificației lor personale și funcției lor active în reglarea conduitei, ceea ce presupune respectarea cerinței construirii problematizate a instruirii. Dimensiunile concepției despre lume și viață se formează nu numai pe calea însușirii teoretice a realității, ci și pe calea identificării și a cooperării sociale, a interacțiunii nemijlocite cu realitatea, care posedă o excepțională forță de convingere. Relațiile interpersonale, fondul emoțional al producțiilor artistice, acumularea experienței cotidiene, psihismul social, atmosfera morală și culturală din școli, dispozițiile, tradițiile exercită o puternică influență modelatoare asupra concepției despre lume și viață. De aceea, în munca educativă, este indicat a se merge pînă la problemele moralei personale,

* La lucrările secțiilor, membrii delegației române au participat cu următoarele comunicări: „Omul total — concept, principiu, normă și criteriu al gîndirii pedagogice și al practicii școlare din țările socialiste", dr. Emilian Dimitriu; „Reprezentările științifice ale dimensiunii concepției despre lume a cadrului didactic", conf. dr. Pantelimon Golu; „Rezultate ale cercetărilor psihopedagogice privind nivelul dezvoltării concepției despre lume și viață la elevi", dr. Iulian Nica; „Contribuția filozofiei, a economiei politice și socialismului științific, ca discipline școlare, la formarea concepției materialist-dialectice despre lume", dr. Anton Vasilescu.

ale modului de viață practic al copiilor și adolescenților.

Formarea la elevi a concepției despre lume și viață se raportează la cele mai dificile probleme ale procesului de învățământ, pentru că ea reclamă muncă de interpretare, confruntări de idei, influență asupra convingerilor, depinzînd în cel mai înalt grad de profesori, cărora li se cere să aibă atît măiestrie pedagogică cît și cunoștințe de filozofie, etică, axiologie, epistemologie. Nu întotdeauna competența profesorilor merge în pas cu priceperea psihologică de influențare asupra convingerilor, ei nu dispun încă de o metodică corespunzătoare pentru educarea concepției științifice despre lume și viață.

Un interes deosebit au stîrnit considerațiile privind necesitatea analizei potențialului instructiv-educativ al lecțiilor din perspectiva capacităților și comportamentelor reclamate de cerințele înțelegerii dialectice a realității, ca latură a concepției despre lume și viață a elevilor. Aceste resurse pot contribui la formarea parțială sau globală a unor capacități cum sînt: observarea, înțelegerea, conștientizarea, definirea, evidențierea, aplicarea în practică. Trebuie mobilizate resursele motivaționale și afective ale lecției în însușirea valorilor care acționează ca pîrghii ale progresului mental al elevului. Problemă foarte acută, îndeosebi la vîrsta adolescenței, cînd cultivarea capacității de autoperfecționare devine un obiectiv prioritar al educației.

Discuțiile și dezbaterile din secții au evidențiat complexitatea procesului psihologic care stă la baza formării concepției despre lume și viață. S-au pus probleme legate de identificarea indicatorilor după care se poate distinge cînd anume concepția devine capabilă să funcționeze ca reglator al conduitei, probleme vizînd etapele reglajului și modul cum se înfăptuiesc ele. A fost exprimată o mare varietate de puncte de vedere privind înțelegerea structurii, esenței, funcțiilor concepției despre lume și viață, pornindu-se de la categoriile și principiile filozofiei marxiste. Există etape ale formării concepției, dar nu și granițe rigide impuse de vîrstă. A fost evidențiată legătura dintre concepția despre lume și viață și problematica formării personalității multilateral dezvoltate, pentru a cărei realizare, pe etape, societatea socialistă oferă posibilități diferite, în funcție de însuși gradul ei general de dezvoltare. S-a desprins, ca o cerință a explorărilor viitoare, necesitatea investigării psihologice și pedagogice a concepției din direcția sferei motivaționale a conștiinței școlarului, cu accent pe unitatea factorilor intelectuali și educaționali ai structurii concepției. Va trebui acordată mai multă atenție studiului mecanismelor psihologice concrete ale formării, pe ansamblu și pe părți, a concepției elevilor în condiții spontane și în condițiile învățării dirijate, elaborării instrumentului metodic de pătrundere în aceste probleme, conceperii și aplicării unor modele experimentale. Se impune participarea în comun a pedagogilor, psihologilor, sociologilor la fundamentarea științifică a criteriilor formării și diagnosticării concepției despre lume și viață, la elaborarea unor date tipice, reprezentative pentru evoluția concepției pe diferite trepte ale școlarității, la studiul influențelor integrative ale școlii și ale educației pe principiile pregătirii elevilor pentru a-și rezolva conflictele și a învăța să-și regleze relațiile sociale cu ceilalți.

Formarea concepției despre lume și viață reprezintă un obiectiv central pentru că factorul uman, arăta în încheierea lucrărilor ministrul adjunct al educației și învățămîntului din țara gazdă, este resursa socială cea mai importantă și ei trebuie educat, cultivat, calificat. Formarea omului în spiritul concepției marxiste despre lume și viață este o chestiune de cultură și civilizație, a cărei soluționare presupune dialogul, confruntarea cu alte concepții.

Sîntem cu toții de acord că, așa cum a reieșit din definițiile propuse de referenți, concepția despre lume și viață reprezintă un sistem de cunoștințe și convingeri care pătrund integral personalitatea, individul. Problema care se pune vizează găsirea acelei modalități capabile de a converti cunoștințele în convingeri, de a uni intelectualul cu emoționalul în comportament, de a activa, fără să simplifice lucrurile, pentru a transforma concepția omului dintr-un dat al pregătirii lui teoretice, practice, ideologice în norme de conduită și activități ale muncii în diferite situații.

Desfășurarea lucrărilor conferinței a subliniat cu pregnanță necesitatea conlucrării strînse dintre pedagogi, psihologi și alți specialiști în domeniul educării și formării concepției, sarcină care rămîne deschisă pentru viitor, rezolvarea ei necesitînd cercetări empirice, date de teren concrete, întărirea caracterului de lucru al contactului dintre specialiști.

În ansamblul ei, conferința, prin dezbaterile inițiate, a prilejuit un schimb de opinii deschis, viu, interesant, purtat în baza principiilor materialismului dialectic și istoric. Lucrările conferinței au demonstrat resursele creatoare și viabilitatea teoriei marxiste, larga ei aplicabilitate la studiul fenomenelor educaționale.

PANTELIMON GOLU
ANTON VASILESCU

EDUCAȚIA ADULȚILOR ÎN SUEDIA*

PRIN DIVERSITATEA FORMELOR, modul de organizare, problematica abordată, volumul cheltuielilor suportate de stat, numărul particularităților și efectele obținute, educația adulților în Suedia reprezintă un model interesant, bine închegat și cu finalități imediate sau de perspectivă remarcabile.

Principalele forme de învățămînt ce se adresează adulților sînt: formarea profesională a forței de muncă disponibile, educația populară, școli populare superioare, învățămînt pentru adulți în regie de stat și în regie comunală, activitate educativă desfășurată pe calea undelor de către Comitetul pentru televiziune și radiodifuziune în învățămînt, precum și cursuri organizate de sindicatele salariaților. În afara celor amintite și care sînt subvenționate de stat, există și alte forme de educație a adulților, organizate de diferite sectoare ale vieții economice, de Confederația patronală suedeză, de mișcările cooperatiste ale producătorilor și consumatorilor, de consiliile generale ale departamentelor, de administrațiile de stat ale comunelor, un număr mare de persoane beneficiază de cursuri prin corespondență.

Formarea profesională a forței de muncă disponibile, în afară de misiunea sa de luptă împotriva somajului, are ca scopuri: să faciliteze adaptarea salariaților la transformările sectoarelor și structurilor economice, să ajute pe cei fără lucru sau care probabil vor rămîne fără lucru, în activitatea lor de reciclare, să ofere o pregătire profesională atît handicapaților cît și celor cu serioase dificultăți în găsirea unei slujbe stabile, să rezolve deficitul de forță de muncă din anumite sectoare economice și domenii profesionale, cît și să reducă fluctua-

MIHAI JIGĂU

(Continuare în pag. 64)

* *Educația adulților subvenționată de stat, în Suedia* de Berndt Johansson, șef de secție în Ministerul Educației Naționale, Göteborg, 1973.

EVOCĂRI

90 de ani de la nașterea profesorului I. C. Petrescu

In memoriam

SE ÎMPLINESC 90 DE ANI de la nașterea profesorului I.C. Petrescu (26 I 1892—15 III 1967), reprezentant de seamă al pedagogiei românești dintre cele două războaie mondiale.

Dintr-o familie de apreciați învățători din Rădești Muscelului, profesorul I. C. Petrescu a fost un creator, un promotor de idei noi, prin cursurile de la catedră, prin conferințele publicate și îndeosebi prin valoroasele lucrări apărute: Școala activă *(1926),* Problema selecției în școala democrației *(1928),* Activismul și noile reforme școlare *(1930),* Școala și viața *(1930),* Metode pentru studiul individualității *(1931),* Regionalismul educativ *(1931),* Școala de experimentare *(1936),* Contribuții la o pedagogie românească *(1938). Opera sa stîrnește un permanent interes, fiind aleasă ca temă și pentru doctorate, iar una din principalele sale opere — Școala activă — a fost editată în anii noștri în a patra ediție, sub îngrijirea profesorului Anghel Manolache.*

Contemporan cu personalități ca Dimitrie Gusti, Constantin Rădulescu-Motru, Petre Andrei, G.G. Antonescu, Iosif Gabrea, Apostol Culea, D.V. Tonița. de care a fost legat și printr-o strînsă colaborare, *profesorul I. C. Petrescu se distingea prin întreținerea unui viu freamăt de gîndire și acțiune pedagogică originală, care atrăgea entuziaste mase de tineret, de învățători și profesori cu vederi progresiste. Originalitatea contribuției lui I. C. Petrescu în dezvoltarea gîndirii pedagogice a epocii a fost pusă în lumină în diversele studii apărute. Concepția sa face parte din direcția pedagogiei sociale sau sociologice și reprezintă un însemnat și original demers de constituire a unui sistem pedagogic autohton.*

Criticînd vechiul sistem de educație cu un caracter predominant intelectualist, I. C. Petrescu arată că este necesară o școală nouă, care să răspundă condițiilor social-economice și politico-culturale ale vremii și să pregătească astfel pentru viață. În concepția sa, școala trebuie să devină o instituție pentru viață, deoarece pregătind pentru societatea în mijlocul căreia se află, implicit ea pregătește pentru viață, care la rîndul ei se reflectă în întregul învățămînt. Școala pentru viață se realizează în concepția profesorului I. C. Petrescu prin școala activă integrală care — punînd în activitate toate forțele copilului și plecînd de la cunoașterea mediului fizic și social în care el trăiește — formează omul pentru societatea în care s-a născut și în care se dezvoltă. Este necesar — arăta el — ca fenomenul educativ să fie studiat în toate determinările sale sociologice.

Devotat cu deosebire ridicării economice și culturale a lumii satelor, preocuparea sa statornică a fost școala satului. De aici grija sa pentru copiii satelor, pentru tineretul și masele adulte ale acestora, prin organizarea de cooperative, prin școli superioare țărănești, universități populare. Nu a neglijat nici una din importantele probleme ale educației poporului, pe care se trudea să le trateze în mod realist, creator.

În strînsă legătură cu formarea omului, el vedea misiunea educatorului. Învățătorul trebuie să organizeze un mediu educativ prielnic, să împlinească o activitate socială susținută prin participarea la viață economică, culturală, administrativă a satului, să fie conducătorul acțiunii de ridicare a satului, să influențeze direct, de la suflet la suflet, generațiile noi.

Personalitate marcantă a gîndirii pedagogice românești interbelice, numele și opera sa rămîn o permanență valorică în istoria gîndirii pedagogice românești.

Prof. univ. dr. doc. GHEORGHE I. DUMITRESCU

Un înnoitor al teoriei și practicii educaționale

200 de ani de la nașterea lui Friedrich Froebel

VIOREL NICOLESCU

PĂTRUNDEREA *în universul operei lui Friedrich Wilhelm August Froebel (Frōbel), unul dintre marii înnoitori ai teoriei și practicii educaționale impune existența unor puncte de sprijin pe care le oferă aventura biografică a destinului său uman.*

Născut la 21 aprilie 1782 în Oberweissbach, sat din Turingia, ca al cincilea copil în familia unui pastor luteran, Fr. Froebel rămîne orfan de mamă cînd de-abia împlinise nouă luni. Mama vitregă nu excelează în dragostea ce o acordă micului Friedrich, astfel încît acesta caută bucuria clipelor petrecute în grădină, în mijlocul florilor înmiresmate. Avînd dificultăți cu învățătul cititului, urmează primele clase într-o școală de fete. Invitat să locuiască la unchiul său, pastorul Hoffmann, în Stadt-Ilm, se duce la acesta în 1792. Este înscris la o școală de băieți, își manifestă exuberanța în joacă, călătorește în împrejurimi; urmează cinci ani fericiți. La vîrsta de 15 ani, întors acasă, devine ucenicul unui pădurar, dar nu ajunge să progreseze în învățarea artei silvice. Împotriva voinței tatălui său, părăsește casa familială și ajunge, peregrin, la cea mai vestită universitate din Germania acelor vremi — Jena, unde se întîlnește cu un frate mai mare student aici, căruia i se alătură. În cei doi ani de studenție la Jena (1799—1800), Froebel se avîntă în studiul unor domenii dintre cele mai diverse, inclusiv limbile orientale, fiind influențat de profesorul Batsch, care îi arată calitatea de model a structurii corpului uman deopotrivă pentru mamifere, păsări și pești.

Revenit acasă, își ajută tatăl bolnav pînă cînd acesta trece Acheronul în 1802. Are un permanent sfătuitor în fratele său Christopher cu care va men-

ține o bogată corespondență. Ulterior, va practica numeroase meserii printre care și pe aceea de secretar al unui doctor în filosofie de la Jena care îl va introduce în gîndirea lui Schelling.

Prin 1805, nemulțumit de activitatea sa, crede că își descoperă o vocație statornică — arhitectura — și se decide să meargă la Frankfurt pentru a se dedica studiului acesteia. Aici cunoaște pe G. Anton Güner, conducătorul unei școli normale de model pestalozzian, care îi oferă posibilitatea de a preda desenul. Ajunge astfel în preajma profesiei care îl va face nemuritor. După doi ani de profesorat (1805—1807) se hotărăște să meargă la Yverdon, pentru a învăța de la Pestalozzi arta predării. După o lună petrecută în acel laborator al educației care era Yverdonul va înțelege că ideea pestalozziană a promovării separate pe discipline este un bun principiu organizatoric, dar nu va afla răspuns la o întrebare *mistuitoare*: care sînt fundamentele ultime, „legile eterne" care „pătrund și guvernează toate lucrurile".

Între 1808—1810 are în sarcină învățătura celor trei copii ai familiei Von Holzhausen; în 1811 îl întîlnim la universitatea din Göttingen și din 1812 la noua universitate din Berlin, unde se străduiește să-și edifice o filosofie pe pilonii științelor empirice. Pentru a-și asigura existența predă într-o școală pestalozziană condusă de Plamann, *iar ulterior ajunge cu* tode asistent al Muzeului de mineralogie condus de profesorul său de cristalografie, Christian S. Weiss. La 35 de ani, în 1817 deschide, la Keilhau, în Turingia, o școală pentru băieți sub numele de „Institut universal german de educație" (Allgemeine Deutsche Erziehungsanstalt) ce va ajunge să aibă în 1819 peste 50 de elevi și care ulterior va fi condusă de unul dintre cei mai apropiați colaboratori ai săi, Fr. J. Barop (1802—1878). Cu un an înainte deschisese o școală pentru trei din nepoții săi la Griesheim. Aici, la Keilhau va începe elaborarea principalei sale lucrări, *Menschenerziehung*, pe care o va publica în 1826 și în care, fără a fi mărturisită, se simte influența lui Pestalozzi.

Întors în Germania, după ce participase ca voluntar la războaiele napoleoniene, în cursul cărora va cîștiga doi colaboratori de nădejde, pe H. Langethal (1792—1879) și W. Middendorf (1793—1853), deschide la Blankenburg, în 1837, prima grădiniță de copii din lume și se dedică problemelor educației preșcolare pînă la sfîrșitul vieții. Tot în 1837 fondează săptămînalul „Sonntagsblatt" în care va *publica multe din opiniile sale asupra* învățămîntului.

După cum atestă o scrisoare mai veche către prințesa de Schwarzburg-Rudolstadt, gîndul de a extinde metodele pestalozziene la educația preșcolară, sugerat de lectura lucrării lui Pestalozzi *Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren*, 1803, îl bîntuise pe Froebel cu cel puțin 20 de ani înainte de a utiliza pentru prima oară cuvîntul kindergarten, descoperit la 1 mai 1840, cînd într-o excursie prin munți a exclamat: „Evrika! Am găsit. Școala este o kindergarten", o grădină în care copiii cresc în mod natural asemenea plantei sub privirile unui grădinar. *Înainte de această dată*, instituția preșcolară creată de Froebel era denumită „școală bazată pe instinctele active ale copilului", „școală pentru educație psihologică" (Anstalt zur Pflage des Beschäftigungstriebs für Kindheit und Jugend).

La baza teoriei pedagogice promovate de Froebel stă o filosofie evoluționistă, mistică și panteistă în care sînt reunite creator elemente din opera lui Rousseau, Hegel, Fichte, Schelling, Schiller, Bruno, Krause. Ideea centrală a filosofiei sale este cea a unității, universul ar fi constituit din obiecte care reprezintă atît o unitate intrinsecă, cît și părți ale unei unități mai complexe într-o ordine progresivă.

Educația este pentru Froebel un proces de creștere care, asemenea oricărui proces de creștere, ar implica acțiunea a două legi complementare — legea opoziției și cea a conexiunii. Legea opoziției sau a polarității desemnează faptul că orice lucru are opusul său: spirit și materie, plantă și animal, bărbat și femeie, vertical și orizontal etc. În planul educației polaritatea o constituie natura ființei care crește și exigențele mediului. Educația echivalează deci cu un proces de depășire a acestei opoziții între intern și extern, de conexiune, conectare, a celor doi factori opuși prin intermediul unui al treilea. Legea conexiunii reprezintă pentru Froebel o lege a trinității, deoarece are drept consecință îngemănarea într-o unitate nouă a două forțe inițial opuse.

Fiecare copil, apreciază Froebel, are o individualitate sacră care este esențialmente activă. Manifestările esențiale ale copilului sînt observarea spontană a mediului înconjurător și jocul ca principal mijloc de expresie, iar actul educațional trebuie să fie concentrat asupra acestora. Lumea materială și spirituală trebuie cunoscută de copil prin experiență directă (Anschauung), singura care-i oferă prilejul de a percepe și înțelege conform naturii sale.

Obiectele pe care copilul le manevrează creator sînt investite de Froebel cu valoare simbolică și cu funcție de mediator între acesta și lumea cu valorile sale constituite, iar jocul oferă vaste posibilități de autoexprimare. În sistemul pedagogic preconizat de *Froebel* jocul, *metodic* și coordonat, are o funcție instructivă esențială. În 1844, Froebel va publica o culegere de cîntece destinate a acompania jocurilor preșcolarilor — *Hundert Ballieder*.

Copilul învață prin activitate creatoare, activitate pe care el o realizează urmînd o ordine generică determinată de natura sa de bază. Autoactivitatea creatoare prin participare socială este baza psihologică a teoriei educaționale froebeliene. Devenirea *într-o maturitate a individului este privită de Froebel* dintr-o perspectivă genetică, creșterea desfășurîndu-se stadial de-a lungul unor etape care nu sînt însă strict delimitate. Tributar concepției sale filosofice, el privește creșterea ca dezvăluire a unui *principiu* latent preexistent. Deoarece pe parcursul creșterii apar și se dezvoltă interese diferite, acestea trebuie identificate și cunoscute de educator pentru a putea fi utilizate constructiv.

O atenție deosebită acordă Froebel materialelor („darurilor", cum le denumește el) și activităților (cu deosebire jocului) capabile să dezvolte puterea de observație și înțelegere a copilului și să cultive autoactivitatea și autoexpresia (darstellung). Astfel, pentru jocul copiilor, materialele (corpuri geometrice) propuse de Froebel ca „daruri de bază" au trei forme: sfera, cubul și cilindrul. Sfera reprezintă pentru Froebel simbolul unității tuturor lucrurilor, inclusiv al unității naturii copilului, ea oferă acestuia prima noțiune asupra distincției dintre eu și non-eu. *Der Ball ist ein B(ild das) All.* După cum precizează în *Tratatul asupra sfericului* (1811) și în *Aforisme* (1821), „sfericul este o manifestare a diversității în unitate și a unității în diversitate. Sfericul este generalul și particularul, universalul și individualul; el reunește perfecțiunea și imperfecțiunea, completul și incompletul etc.".

Fiecare dintre „daruri" este prezentat copilului într-un anume moment optim al creșterii după următoarea ordine: 1) o minge de lînă; 2) o sferă, un cilindru și un cub din lemn; 3) un cub divizat în 8 cuburi mai mici; 4) un cub divizat în 8 paralelipipede; 5) un cub divizat în 27 de cuburi; 6) un cub divizat în 27 de paralelipipede; 7) o cutie cu 48 plăcuțe pătrate; 8) o cutie cu 54 triunghiuri isoscele; 9) o cutie cu 54 triunghiuri scalene; 10) o cutie cu 54 triunghiuri echilaterale; 11) o cutie cu 54 triunghiuri isoscele obtuzunghi; 12) nuiele pentru împletit; 13) un pachet cu 12 bastoane mici; 14) o cutie cu 12 cercuri și 24 semicercuri.

Toate aceste elemente sînt considerate de Froebel ca *fiind tipice pentru natură* și artă, natura și arta formînd o unitate a cărei formă desăvîrșită, crede el, ar fi Dumnezeu. „Darurile" sînt obiecte implicate în activitatea copilului, activitate care exercită atenția, dezvoltă imaginația, educă gustul artistic, cultivă talentul, sporește capacitatea de invenție și creativitate etc. În consecință, mina este văzută de Froebel ca un organ esențial pentru educarea omului. Printre cele 12 ocupații preconizate de Froebel ca avînd o puternică forță educativă se numără cusutul, desenul, țesutul, împletitul, decupajul, modelajul etc.

Ca și „darurile", activitățile sînt interpretate de Froebel dintr-o perspectivă simbolică. Cercul în care se adună copiii la grădiniță trebuie folosit nu pentru că reprezintă un mod de a-i grupa pe preșcolari, ci pentru că reprezintă „simbolul vieții colective a omenirii în general".

Instituția preșcolară creată de Froebel cunoaște rapid o mare dezvoltare, astfel că în 1849 ei

va deschide la Bad Liebenstein o școală de pregătire a conducătoarelor (educatoarelor), școală care în 1850 va fi transferată la Marienthal, unde părintele educației preșcolare se va stinge din viață la 21 iunie 1852.

La 7 august 1851, în urma edictului ministrului educației din guvernul prusac, Froebel trăiește drama de a vedea cum instituția pe care a creat-o este prohibită. Se pare că această măsură a fost determinată de confuzia cu nepotul său, Karl Froebel, simpatizant al ideilor socialiste. În 1861, interzicerea este ridicată și noua instituție a educației preșcolare se va extinde impetuos.

Interesul pentru educația preșcolară, generat și de insecuritatea din copilărie, de lipsa dragostei și înțelegerii familiale, deși concentrează preocupările lui Froebel, nu trebuie absolutizat, contribuțiile sale în planul educației fiind mult mai largi. Crearea grădiniței de copii văzută ca instituție cu o importantă funcție socializatoare, evidențierea semnificației relației dinamice dintre creativitate și autorealizare în dezvoltarea individuală rămîn contribuțiile originale cele mai durabile ale strădaniei lui Froebel, chiar dacă valoarea unora din ideile sale este diminuată datorită filosofiei ce le impregnă. Nu este întîmplător faptul că monumentul din Bad Liebenstein ce-i cinstește memoria înalță pe un piedestal cele trei „daruri de bază" ce le-a oferit preșcolarilor: cubul, cilindrul, sfera.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Bowyer, C. M., *Philosophical Perspectives for Education*, Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois, 1970.
2. Boyd, W., *The History of Western Education*, eight edition, revised and enlarged by Edmund J. King, Barnes and Noble, Inc., New York, 1967.
3. Compayré, G., *Froebel et les jardins d'enfants*, Paul Deplane, Paris, f.d.
4. Fletcher, S. S.,, J. Welton, *Froebel's Chief Writing on Education*, Longmans, Green and Co., New York, 1912.
5. Froebel, Fr., *The Education of Man*, Appleton-Century, New York, 1892.
6. Good, M. G., J. D. Teller, *A History of Western Education*, third edition, The Macmillan Company, Collier — Macmillan Limited, London, 1969.
7. Kilpatrick, W. H., *Froebel's Kindergarten Principles Critically Examined*, The Macmillan Co., New York, 1916.
8. Lilley, Irene M., *Friedrich Froebel: A Selection from his Writings*, Cambridge University Press, Cambridge, 1967.
9. Rask, R P.., *The Doctrines of the Great Educators*, fourth edition, Macmillan-St. Martin's Press, Melbourne, London, Toronto, New York, 1969.
10. Stanciu, I. Gh., *O istorie a pedagogiei universale și românești pînă la 1900*, Editura didactică și pedagogică, București, 1977.

CĂRȚI — IDEI

O LUCRARE DESPRE ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA BURGHEZĂ

Cartea *Criza școlii și pedagogiei burgheze (Die Krise der bürgerlichen Schule und Pädagogik)*, — apărută în editura Volk und Wissen din capitala R.D. Germane — este rodul conlucrării dintre specialiști ai academiilor de științe din R.D.G. și U.R.S.S. Lucrarea prezintă și analizează critic tendințe și curente ale școlii și pedagogiei burgheze, ale practicii educației tineretului, în special a celui din R.F.G. și S.U.A. În lucrare sînt abordate probleme și concluzii ale cercetării numeroaselor interdependențe dintre școală, pedagogie, educație, în societatea capitalistă.

Cartea, împărțită în șase capitole, arată că fenomenele și procesele care caracterizează școala și pedagogia în capitalismul monopolist de stat, în etapa actuală, sînt determinate înainte de toate de ascuțirea contradicțiilor de clasă internaționale dintre socialism și capitalism și de adîncirea crizei generale a capitalismului. Autorii evidențiază rolul crescînd al învățămîntului și educației tineretului în contradicțiile de clasă și arată că societatea capitalistă este un factor de frînare a dezvoltării învățămîntului și educației.

Prezentînd trăsăturile învățămîntului în capitalismul monopolist de stat, lucrarea înfățișează și analizează problemele dezvoltării politicii de învățămînt, enunțîndu-se ideile că regimul burghez, partidele politice, fac din învățămînt un „big business" și că marile monopoluri au o mare influență în viața socială și în dezvoltarea învățămîntului din țările respective.

Problemele și contradicțiile construcției capitalismului monopolist de stat se repercutează asupra conformării școlii la noile nevoi ale acestuia, de unde și așa-zisa „epidemie de reforme școlare" care a cuprins toate țările capitaliste. Analiza punctelor de vedere teoretico-ideologice ale reformei sistemelor de învățămînt din țările capitaliste este antrenantă, argumentîndu-se faptul că teoria „elitei" și a „maselor", precum și influența nefastă a bisericii asupra școlii sînt expresia grijii guvernelor burgheze și a statelor capitaliste de a înrobi spiritual tineretul.

Sînt trecute în revistă schimbările de structură a învățămîntului general, cu limitele reformei acestui învățămînt în țările capitaliste. Autorii citează o pleiadă de sociologi, economiști și pedagogi străini care condamnă sistemul de învățămînt din țările lor și acuză neputința autorităților de a-l îmbunătăți. Se menționează faptul că în țările socialiste, ca consecință a dezvoltării fructuoase a sistemului de învățămînt, a democratizării învățămîntului, sporește contribuția acestuia la formarea cadrelor în strînsă legătură cu cerințele dezvoltării social-economice.

În capitolul intitulat *Dezvoltările în pedagogia burgheză actuală* sînt prezentate detaliat analize critice ale relațiilor dintre politică, ideologie, filozofie și pedagogia burgheză.

Autoarea sovietică T. F. Jarkina și colaboratorii din R.D.G. reliefează legătura pedagogiei burgheze cu disciplinele de graniță și cu celelalte științe, precum și metodele și mijloacele folosite pentru formarea concepției despre lume în pedagogia burgheză.

Pasul pe loc al pedagogiei burgheze tradiționale în condițiile revoluției tehnico-științifice și dezvoltarea pedagogiei empirice sub influența tehnocrației, ca urmare a crizei adînci a ideilor pedagogice în etapa actuală, susțin autorii, au condus la întărirea tendințelor reacționare în politica învățămîntului în societatea capitalistă și la noi căutări teoretico-ideologice pentru con-

tracarea influenței teoriei educației socialiste.

În lucrare, mai ales în ultima ei parte, sînt prezentate încercările unor pedagogi, sociologi și oameni politici din R.F.G. și din alte țări capitaliste de a da o fundamentare teoretică unor curente privind „Școala omenească", „Mobilitate socială", „Învățămînt deschis" „Educație cooperatistă", „Școala alternativă", „Educație comunicativă", „Competența limbii" ș.a., fără a reuși să aducă elemente noi în domeniul pedagogiei și educației. Susținînd că omul este „liber" să hotărască „dacă și unde trebuie să învețe", ideologii pedagogiei burgheze vor să îndrepte școala către un utilitarism-programatic și să reducă concepția liberală *social-reformatoare de educație* la o critică moralizatoare a relațiilor existente, fără a se atinge de conținutul capitalismului, al proprietății private și al mijloacelor de producție capitaliste. Teoreticienii pedagogiei burgheze promovează dezinstituționalizarea educației, în sensul dezvoltării ei spontane și caută să îndoctrineze pe tineri cu iluzii.

Un capitol aparte tratează despre *Funcțiile și sarcinile teoriei asupra învățămîntului burghez*, fiind analizate direcțiile și scopul învățămîntului burghez, teoria „curriculumului" ca instrument de îndoctrinare ideologică, formele de organizare, metodele *și mijloacele învățămîntului burghez*.

Evidențiind limitele teoriei burgheze asupra „curriculumului" și tendințele principale ale schimbării conținutului în planurile de învățămînt, lucrarea pledează în capitolul *Lupta comuniștilor și a muncitorilor din țările capitaliste pentru democratizarea sistemului de învățămînt* pentru legitimitatea luptei actuale a comuniștilor pentru o alternativă democratică, jalonînd direcțiile acestei lupte.

Dr. ADRIAN PĂIȘ

CERCETAREA — ACȚIUNE ÎN ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ*

Un grup de cercetători (J. Koščo, D. Fabian, M. Horgasová și V. Halvenka) de la Universitatea din Bratislava au dat la iveală un prim volum dintr-o cercetare mai amplă despre teoria și practica orientării (îndrumării) psihologice. Cuprinzătoare și documentată, lucrarea abordează, într-o viziune largă, interdisciplinară, numeroasele aspecte ale orientării profesionale.

Centrată pe problema îndrumării (conselling) și a implicațiilor psihologice pe care le implică o orientare fundamentată științific, autorii fac un larg tur de orizont, trecînd în revistă principalele tendințe din acest domeniu, pentru a arăta necesitatea utilizării unei metodologii adecvate. Lucrarea oferă atît teoreticienilor cît și practicienilor sugestii și soluții concrete pentru îmbunătățirea activității de îndrumare.

Definind îndrumarea ca o activitate interdisciplinară aplicativ-teoretică, ca un sistem, ei consideră că acțiunea de orientare profesională a parcurs în evoluția ei 3 stadii: stadiul aplicării unor itemi parțiali ai cunoașterii și tehnicilor psihologice în orientarea profesională; stadiul unor teorii și metodologii nespecifice orientării și stadiul unor teorii și metodologii specifice. Sînt analizate cu deosebire concepția diagnostică, cea medical-psihanalitică și cea educațional-formativă, aceasta din urmă caracteristică mai ales țărilor socialiste.

Autorii văd orientarea ca un instrument de realizare a drepturilor și datorilor cetățenești, ca un mijloc prin care societatea își reglează și optimizează procesele viitoare, ca un instrument de intervenție socială și de aplicare optimală a capacităților umane în societate.

Încadrată larg și corelată cu numeroase domenii ale vieții sociale, lucrarea conține în partea a II-a diferite tehnici de lucru pentru optimizarea practicii. Văzută ca o comunicare interindividuală, orientarea cere tehnici specifice (informații, interviuri, analize etc.), care să-i permită subiectului să-și formuleze opțiunea și să beneficieze de influența specialistului. Procesul îndrumării și orientării este amplu prezentat și examinat din numeroase unghiuri de vedere, cu explorarea elementelor psihologice. Dînd o imagine reală despre complexitatea fenomenului și a domeniului orientării profesionale, autorii reușesc să-i sensibilizeze pe cei care se ocupă cu orientarea, oferindu-le numeroase modele de interviuri prin care pot influența nu numai opțiunea elevilor, ci mai ales conduita și atitudinea acestora față de viitorul lor.

D. Salade

* J. Koščo (coord.), *Teória a prax poradenskej psychológie*, Bratislava, 1980, p. 440

EDUCAȚIA ADULȚILOR ÎN SUEDIA

(Urmare din pag. 60)

țiile de pe piața muncii datorate unor situații de conjunctură sau sezoniere.

Conținutul programelor de studii ale formării profesionale se stabilesc ținînd cont și de propunerile birourilor de plasare. Unele cursuri speciale, organizate de Direcția națională a muncii și Direcția națională a învățămîntului public, în funcție de destinația lor, se împart în: cursuri de reciclare, de perfecționare, de reactualizare a cunoștințelor și cursuri pentru debutanți în activitatea productivă. În general durata acestor cursuri oscilează, în funcție de conținutul lor, între cîteva săptămîni și doi ani.

În urma rezultatelor pozitive obținute la experimentul desfășurat în 1969, privind învățarea și a unor materii de cultură generală *în cadrul cursurilor speciale*, s-a hotărît ca aceste materii să intre în activitatea curentă de formare profesională a forței de muncă disponibile. Disciplinele *introduse sînt: matematica, fizica*, chimia, suedeza, engleza și educația civică.

Asociațiile și federațiile de educație populară sînt forme cu tradiție în Suedia, de instruire și educare a maselor. Forma principală de activitate a asociațiilor de educație populară o reprezintă cercurile de studii. Acestea reunesc peste două milioane de participanți organizați în mai mult de 200 000 de grupuri. Fiecare cerc de studii are un animator, iar activitatea din cadrul acestuia se desfășoară sub forme democratice, participanții hotărînd de comun acord tipul studiilor, scopul lor, modul de lucru, ritmul de parcurgere a conținutului propus *etc.*

Activitățile asociațiilor de educație populară se extind dincolo de cercurile de studii și conferințe, organizîndu-se concerte, expoziții, *reprezentații teatrale etc.*; se desfășoară și cursuri în internat în unele centre, în special pentru copii și tineret.

În marea lor majoritate, *școlile populare superioare* organizează cursuri de iarnă, de vară și cursuri speciale axate pe anumite materii, pentru elevii ce doresc să le urmeze, aceștia fiind interni sau în pensiune în preajma școlii, pe perioada cît durează audierea cursurilor. La absolvirea acestora, elevii obțin aceeași calificare ca și clasele superioare ale școlii de bază sau anumite direcții din școala secundară, putînd urma, în anumite situații, universitatea sau școlile superioare.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

DAN POTOLEA

Theoretical-applying directions and methodological operations in the present teaching technology (Abstract)

After a brief account of some present trends in interpreting the feature of the teaching technology, the author approaches two problems: evaluating the present teaching technology and rethinking the methodological perspectives and theoretical foundations. References are made to the system analysis, experimental research and the investigation of the techer's natural behavior, the interdisciplinary foundations are emphasized — the theories of learining, social psychology etc and some implications for the educational research and practice.

Н. ОПРЕСКУ

Разновидность сурсов информации и формирование способности извлечь существенное у студентов

После того, как автор показывает специфику обучения в вышем учебном заведении, он излагает разные источники информации и техники ее собирания, как и ее выработки; притом, автор рекомендует конспект, выдержки, карточки итд, как и разные способы их использования. В конце автор приведет примеры в том, как вести работу с добытыми данными.

MODERNIZAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI PRIMAR

Editat de „Revista de pedagogie", volumul cuprinde studii, cercetări şi articole în care se împărtăşeşte experienţa înaintată a unor învăţători. Din tematica variată spicuim cîteva probleme: coordonate ale unei tehnologii didactice eficiente, sporirea eficienţei verificării şi notării cunoştinţelor elevilor, formarea deprinderilor de muncă intelectuală, cultivarea unor însuşiri ale gîndirii creatoare, dezvoltarea capacităţii de reprezentare spaţială, formarea conştiinţei şi conduitei morale, educarea în spiritul echităţii socialiste, stimularea maturizării sociale a şcolarilor proveniţi din casele de copii, handicapul mintal şi eşecul şcolar, soluţii metodice care sporesc eficienţa lecţiilor la diferite discipline şi strategii de integrare a mijloacelor audio-vizuale, modalităţi de optimizare a activităţii în clasele cu predare-învăţare simultană, criterii de grupare a elevilor în clase paralele.

Lucrarea poate fi procurată de învăţători şi cei interesaţi de la chioşcurile şi centrele de difuzare a presei.

Lei 6

Sommaire–Contents–Содержание 4|1982

Margareta Ionel: **Préparer pour la production le mécanicien agricole** ● Vasile Corpade: **L'intégration de la recherche dans l'enseignement agricole** ● Florica Popescu: **La „ferme didactique" — conçue *comme laboratoire de recherche scientifique*** ● *Ioan Jinga, Ion Negreț: Comment élaborer correctement* **les „stratégies" didactiques optima** ● Maria Giurgea: **La formation des habitudes d'apprendre chez les petits écoliers** ● Lucia Petroman, Pavel Petroman: **L'école à l'aide de l'éducation musicale** ● Vasilica Ioniță, Ana Păsărică: **Comment faut-il stimuler le succès scolaire chez les petits par le activités indépendantes** ● I. G. Borca: **Comment acquérir l'habileté de comprendre, de juger et de formules un problème** ● D. Potolea: **Orientations théoriques et applicatives, et options méthodologiques dans la technologie didactique actuelle** ● Luminița Ghivirigă: **Le manuel scolaire et les cahiers de notes, en tant qu'instruments moderne de travail** ● Ioan Neacșu: **Les techniques de travail intellectuel aident l'efficience de l'apprentissage** ● Doina Vintilescu: **L'activité du professeur principal en vue de l'acquisition par ses élèves des techniques de travail intellectuel** ● Nicolae Oprescu: **Diversification des sources d'information, et formation de la faculté d'essentiliser chez les étudiants** ● Didina Bărbulescu, Paula Constantinescu-Stoleru: **L'activité scientifique et les style du travail intellectuel des étudiants** ● Natalia Popa: **Nouvelle modalités dans les méthodologies des cours et des séminaires de pédagogie dans les instituts supérieurs techniques** ● Gh. Smarandache: **L'efficience accrue des échanges d'expérience** P. Golu ● **La conférence des pédagogues des pays socialistes** ● Mihai Jigău: **L'éducation des adultes en Suède** ● G. Dumitrescu: **In memoriam: 90 ans depuis la naissance de I. C. Petrescu, représentant important de la pédagogie roumaine** ● Viorel Nicolesco: **Uninitiateur de la théorie et de la pratique éducationnelle: 200 ans de la naissance de Fr. Frőbel.**

M. Ionel: **Training of the agricultural mechanic for production** ● V. Corpade: **Integrating the research method in the agricultural training** ● F. Popescu: **The teaching farm — a laboratory of scientific research** ● I. Jinga, I. Negreț: **How to work out correctly the best teaching „strategies"** ●L. Petroman, P. Petroman: **School in the help of musical education** ● M. Giurgea: **Training the learning skills to the young schoolchildren** ● V. Ioniță, A. Păsărică **How to stimulate the school success of the young pupil by independent activities** ● I. G. Borca: **The acquisition of the skill of understanding, judging and formulating a problem** ● D. Potolea: **Theoritical-applying guidelines and methodological choices in the present teaching technology** ● L. Ghivirigă: **The school handbook and notes — modern work instrument** ● I. Neacșu: **Techniques of intellectual work in the help of the effective learning** ● D. Vintilescu: **The activity of the classmaster fot the acquisition of the skills of the intellectual work** ● N. Oprescu: **Diversifying the sources of information and training the ability of essentialization in undergraduates** ● D. Bărbulescu, P. Constantinescu-Stoleru: **The scientific activity and the style of intellectual work in undergraduates** ● N, Popa: **New ways in the methodology of the courses and cseminars in education in technical higher education** ● ● Gh. Smarandache: **Am increased efficiency for the exchange of experience** ● P. Golu: **The conference of the educationists in the Socialist *sountries*** ● M. *Jigău: The adults'education in Sweden* ● *Gh. Dumitrescu: In memoriam — 90 years* **ince the birth of I. C. Petrescu — an outstanding representative of the Romanian pedagogy** ● V. Nicolescu: **An innovator of the educational theory and practice (200 years since the birth of Fr. Frőebel).**

М. Ионел: **Продуктивная подготовка сельскохозяйственного механика** ● В. Корпаде: **Интеграция исследовательского метода в аграрное образование** ● Ф. Попеску: **Дикактическая ферма — лаборатория научного исследования** ● И. Жинга, И. Негрец: **Как правильно выработать оптимальные дидактические «Стратегии»** ● Л. Петроман, П. Петроман: **Школа в помощи музыкального воспитания** ● Мария Джурджа: **Формирование навыков учиться у младших школьников** ● В. Ионицэ, А. Пэсэрика: **Как стимулировать школьный успех у младшего школьника способом самостоятельных деятельностей** ● И. Борка: **Усвоение навыка понимать, рассуждать и формулировать проблему** ● Дан Потоля: **Теоретические-применительные ориентации и методологические выборы в актуальной дидактической технологии** ● Л. Гивириге: **Учебник и заметки — современные инструменты работы** ● И. Някшу: **Техники умственной работы в помощи эффективного обучения** ● Д. Винтилеску: **Деятельность класного руководителя для усвоения техники умственной работы** ● Н. Опреску: **Разновидность курсов информации и формирование способности извлечь существенное у студентов** ● Д. Бэрбулесу, П. Константинеску: **Научная деятельность и стиль умственной работы студентов** ● Н. Попа: **Новые способы в методологии курсов и семинарий по педагогике в технических институтах** ● Г. Смарандаке: **Больше эффективности обменам опыта** ● П. Голу: **Совещание педагогов социалистических стран** ● М. Жигэу: **Воспитание взрослых в Швеции** ● Г. Думитреску: **90-ая годовщина И.К. Петреску** ● В. Николеску: **200 лет со дня рождения Фр. Фребеля** ●

revista de PEDAGOGIE

5

mai 1982

anul XXXI

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- *Contribuția determinantă a școlii în cultivarea înaltelor virtuți patriotic-revoluționare la tinerețul școlar*
- *Personalitatea pedagogică și aptitudinile didactice*
- *Educarea materialist-științifică a elevilor prin utilizarea metodei studiului de caz*
- *Recapitularea și sistematizarea materiei în cl. I—IV*
- *Modalitate de recapitulare finală*
- *Specificul lecțiilor de recapitulare în învățămîntul seral*

revista de
PEDAGOGIE

Nr. 5/1982

COLEGIUL DE REDACȚIE:

IOAN CĂPLĂNUȘ
inspector general în M.E.I.
Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT
GEORGE CIUDAN
secretar responsabil de redacție
Prof. ing. ANA MEȘTERU
Prof. dr. ANTON VASILESCU,
redactor șef

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Str. Sf. Apostoli nr. 14
București, sector 5
Cod 70634
Telefon: 15.85.74

Sumar

EDITORIAL — **Contribuția determinantă a școlii în cultivarea înaltelor virtuți patriotic-revoluționare la tineretul școlar** 1
PAUL POPESCU-NEVEANU — **Personalitatea pedagogică și aptitudinile didactice** 3

EDUCAȚIA MORAL-PATRIOTICĂ A TINERETULUI

AURORA ILIE — **Cum realizez funcțiile formativ-educative prin predarea-învățarea poeziei „Pentru pace"** 7
GHEORGHE FLEANCU — **Educarea materialist-științifică a elevilor prin utilizarea metodei studiului de caz** 9
ELENA POTORAC — **Dinamica nivelurilor de aspirații pe temeiul realizărilor școlare** .. 12
SILVESTRU PATIȚA — **Școala și combaterea kitschului în educația artistică a copiilor** .. 15
MARIOAR ABAGIU, IOANA AMZA — **Vizita la locurile de muncă ale părinților — mijloc eficient de educare a elevilor** 18

DIDACTICA INSTRUIRII PRIN MUNCĂ

NICOLAE BARBU — **Cum aplic datele matematicii în lucrările cu caracter practic- aplicativ** 20
DUMITRU SALADE — **Școala rurală din Mărișel — factor activ în viața economică a localității** 22
MIHAELA IIGĂU — **Integrarea socioprofesională a absolvenților de liceu** 24
LAURA MODOIANU — **Definirea unor obiective specifice ale disciplinei „Tehnologie chimică generală"** 28

METODOLOGII MODERNE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

MARCELA-VIORICA MOCANU — **Rezultatele unei cercetări dintr-o acțiune didactică eficientă** 31
MARCELA PENEȘ — **Modalități de formare a deprinderilor grafice corecte, în clasele primare** 34
SIMONA OPRESCU — **Preponderența laturii cognitive în învățarea limbilor străine** 36

GHIDUL TINERELOR CADRE DIDACTICE

IOAN JINGA, ION NEGREȚ — **Cum se concepe și cum se elaborează în detaliu „scenariul" activității didactice** 39

TEHNOLOGIA DIDACTICĂ A RECAPITULĂRII (DEZBATERE)

ELVIRA CREȚU — **Recapitularea și sistematizarea materiei în cl. I—IV** 43
PELAGHIA POPESCU — **Modalitate de recapitulare finală** 45
EUGEN ONOFRAȘ — **Recapitularea finală la matematică în cl. a XI-a** 48
ELENA ȘEBE — **Obiective operaționale în lecția de recapitulare la fizică** 50
IOAN C. ROMAN — **Specificul lecțiilor de recapitulare în învățământul seral** 52
VIORICA CIURUMELEA — **Tratarea diferențiată prin lecțiile de recapitulare orientată** 55

PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

MIHAIL OPRESCU — **Îmbunătățirea procedeelor și metodelor în activitățile de perfecționare** 57

MANUALUL ȘCOLAR ȘI EXIGENȚELE CALITĂȚII

RIȚA BORDEI — **Matematica pentru clasa a IV-a. Echilibru între tradiție și inovație** 6
DUMITRU NICA, NICULAE GRIGORESCU, CONST. GRIGORESCU — **Propuneri pentru revizuirea manualului de matematică pentru clasa a V-a** 60
CORNEL IVĂNESCU — **Noțiunile de teorie literară în programele și manualele de gimnaziu** 61

CĂRȚI — IDEI

GEORGETA LĂZĂRESCU — **Programe de învățământ și educație permanentă** 30
VICTORIA POPOVICI — **Istoria învățământului din Oltenia** 64

MEMENTO

VASILE V. POPESCU — **Revista „Învățământul liceal și tehnic profesional" la a 30 a aniversare.** 38

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Contribuția determinantă a școlii în cultivarea înaltelor virtuți patriotic-revoluționare la tineretul școlar

ÎN SISTEMUL NOSTRU SOCIAL școala nu este o instituție care implantează diverse cunoștințe și eliberează diverse diplome. Nu. Școala socialistă românească este, și trebuie să devină tot mai mult, o instituție care modelează generațiile tinere, le dinamizează și le face participante active, cu înaltă responsabilitate civică, la întreaga operă de construcție revoluționară a țării. Iată de ce funcțiile școlii noastre au primit noi dimensiuni, noi răspunderi care nu sînt deloc ușoare, dar care, aplicate cu devotament patriotic, cu metodă și măiestrie pedagogică conduc la materializarea marilor împliniri materiale și spirituale pe care și le-a proiectat harnicul și talentatul nostru popor.

Generațiile tinere au încă și acum sentimentul viu, înălțător, încărcat de mîndrie patriotică — prilejuit de aniversarea în această primăvară a împlinirii a 60 de ani de la crearea Uniunii Tineretului Comunist. Putem spune că această aniversare a fost și o splendidă sărbătoare a școlii. De ce? Pentru că populația școlii românești, de la șoim pînă la studentul care-și pregătește teza de licență e o populație tînără. Evenimentul gloriosului jubileu al organizației revoluționare a tineretului nostru — după cum bine știu dascălii, elevii și studenții — a culminat prin cuvîntarea secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, rostită la adunarea solemnă dedicată acestei celebrări. Omagiind floarea de ieri și floarea de azi a țării, președintele României spunea că la ora actuală România socialistă are „un Erou care se întruchipează în milioane de inimi și minți ale minunatului nostru tineret". Dincolo de frumusețea metaforică a acestor cuvinte, se ascunde o idee cardinală: înalta prețuire și încredere a conducătorului partidului și statului nostru în populația tînără a țării. O asemenea prețuire și încredere trebuie acordată tinerilor și de către școală. Ea, școala, este chemată, alături de ceilalți factori educaționali, ca din fiecare elev, din fiecare tînăr să facă un participant activ la îndeplinirea exemplară a obiectivelor deceniului științei, tehnicii, calității și eficienței.

Pentru materializarea acestor obiective, trei direcții fundamentale ni se pare că stau în fața școlii, la ora actuală: a) pregătirea și perfecționarea forței de muncă, b) participarea tineretului la întreaga operă de construcție socialistă, revoluționară a țării și c) adîncirea în toate laturile sale a procesului de educație comunistă a tinerei generații. În ce privește pregătirea și perfecționarea forței de muncă, școala are sarcini deosebite față de cincinalele și deceniile precedente. Fiindcă țara este, de la un capăt la altul, un imens și fascinant șantier al muncii, școlii îi revine nobila misiune de a spori numărul (foarte mare) de muncitori de înaltă calificare din toate domeniile de activitate economico-socială a țării. Fiecare județ, fiecare oraș, fiecare întreprindere trebuie să-și asigure propria sa forță de muncă. Va trebui să lichidăm, într-un viitor nu prea îndepărtat, mentalitatea ca unele întreprinderi și unele unități agricole să-și realizeze sarcinile de producție cu forță de muncă din „import", adică din alte întreprinderi, județe sau comune. Întrajutorarea tovărășească nu înseamnă ca la greu eu să stau cu brațele încrucișate și să aștept ajutorul prietenului sau vecinului. Nu. Se cere să înlăturăm această mentalitate care este păgubitoare și pentru societate și pentru fiecare dintre noi. Școala, dascălul trebuie să cultive acest sentiment pe cît de sănătos și eficient, pe atît de demn.

O altă direcție pe care trebuie s-o parcurgă școala este cea a participării tineretului la întreaga activitate de perfecționare a cetății, la întreaga operă de revoluționară construcție a țării. Pentru fiecare tînăr din România de azi, munca nu trebuie să fie numai cum spu-

nem adesea, adică o necesitate obiectivă, ci și factorul primordial de satisfacție personală, izvorul din și în care se formează personalitatea fiecărui tînăr.

Destinul istoriei a hotărît ca generația de azi și cea de mîine să sporească frumusețile țării și să găsească noi căi de creștere a bogățiilor, spre gloria patriei socialiste și spre folosul și bucuria fiecărui om al muncii. Iată de ce se cere ca fiecare școală de pe cuprinsul țării să aibă nobila datorie de a cultiva în rîndul tinerilor spiritul de chibzuință, de buni gospodari. Oricîte bunuri am avea, dacă nu avem grijă de ele, dacă nu știm să le gospodărim, nu ne aduc nici un folos. Dimpotrivă, proasta gospodărire este rudă apropiată cu paguba.

Trebuie să cîștigăm într-un viitor apropiat independența energetică a țării. Ei bine, această independență nu vine de la sine, nu ne-o dă nimeni în dar. Ea trebuie cucerită, chiar cu prețul unor sacrificii, de toți oamenii muncii și de fiecare cetățean în parte. Folosirea gospodărească a resurselor energetice, găsirea de noi resurse, folosirea judicioasă a materiilor prime în activitatea productivă — industrie, agricultură, transporturi — conduc la ceea ce numim eficiență economică. Este, deci, de la sine înțeles că independența energetică reclamă o evidentă eficiență economică. Motiv pentru care școala trebuie să-l formeze pe elev ca bun gospodar, indiferent dacă acest elev va fi făuritor de strunguri sau cultivator de grîne și crescător de vite. Înfăptuim, de asemenea, tot mai mult, autoaprovizionarea în profil teritorial. Dar trebuie să înfăptuim în același timp și autoaprovizionarea în școlile noastre. N-ar fi de-a dreptul rușinos ca un liceu agroindustrial, spre exemplu, care are în grija lui proprie mașini și utilaje, fermă de animale să se autoaprovizioneze din altă parte? Dar autoaprovizionarea nu vizează numai liceele agroindustriale, ci și alte licee de alt profil — în special cele cu internate ca și multe alte școli care dispun de ferme, loturi, ori solarii. Cadrele didactice, indiferent de disciplina în care sînt specializate, trebuie să cultive acest simț gospodăresc la fiecare elev, la fiecare tînăr. Nu este cazul să teoretizăm asupra necesității cultivării acestui spirit. Viața, practica au demonstrat și demonstrează că dacă nu poți, nu vrei sau nu știi cum să-ți organizezi și cum să-ți gospodărești avuția, mersul înainte este mult stînjenit.

O a treia direcție fundamentală în care școala este chemată să contribuie la creșterea sănătoasă a tinerei generații este cea privitoare la munca de educație. Dorim însă să facem o precizare: aceste trei direcții pe care le-am enumerat la începutul acestui articol formează un tot unitar. O altă precizare: o anumită direcție nu este mai importantă decît alta. Toate trei au aceeași importanță majoră și se găsesc într-o strînsă interdependență, menită să ofere școlii, slujitorilor ei, un larg cîmp de acțiune în etapa pe care o străbatem. Revenim la munca de educație. Și aici se cere o precizare: munca de educație nu se desfășoară în campanii, ci în permanență. Ea nu are, nu trebuie să aibă un caracter administrativ, ci trebuie să se desfășoare prin metode de convingere, cu tact și cu răbdare, întrucît procesul cunoașterii este complex și dificil și ca atare el nu se realizează nici liniar, nici peste noapte. Însușirea de către elevi a concepției revoluționare despre lume și viață, materialismul dialectic și istoric, reclamă din partea profesorilor de științe sociale ca și a profesorilor de alte discipline nu numai o metodologie didactică specifică, ci și o competență științifică de prim rang. Și în procesul de educare patriotică, revoluționară, a tinerei generații laturile sale fundamentale coexistă într-o strînsă interdependență.

Dragostea fierbinte față de țară se sudează organic cu internaționalismul socialist, iar educarea tineretului pentru muncă și viață se îngemănează cu lupta tinerilor care nu vor să danseze pe scenele morții pudrate cu cenușă atomică.

Dacă fabricile de ieri nu mai sînt proprietatea cîtorva indivizi, dacă sfînta glie a bunilor și străbunilor noștri nu mai este moșia a cîțiva moșieri semidocți, dacă intelectualii nu mai sînt „cerșetori în haine negre", dacă toate acestea și multe altele nu mai există astăzi în România lui Nicolae Ceaușescu și a noastră, a tuturor, această stare de lucruri se datorează biruințelor socialiste românești. Este necesar ca această stare de lucruri să fascineze inima fiecărui dascăl, fiecărui tînăr, indiferent dacă vorbește limba lui Eminescu, Petöfi sau Goethe.

Avem o țară cu o economie în plin avînt. Avem o eroică clasă muncitoare. Avem o harnică țărănime. Avem o intelectualitate legată prin fibrele intime ale ființei sale de năzuințele poporului. Avem un învățămînt pe cît de modern pe atît de democratic. Avem dascăli minunați. Avem o generație școlară tînără care se dăruiește muncii, vieții, patriei socialiste. Mai avem și neîmpliniri, se mai întîlnesc unele lipsuri. Mai avem și cazuri unde munca nu e apreciată ca valoarea maximă a tuturor valorilor. Școala românească, slujitorii ei au nobila datorie să înlăture cu tact pedagogic toate aceste pete care umbresc splendidele lumini ale socialismului românesc.

Generația tînără de azi e muncitorimea, țărănimea, intelectualitatea de mîine. Școala românească este chemată ca să fie la înălțimea nobilei ei misiuni, pentru ca această generație să înscrie în palmaresul socialismului și comunismului noi și glorioase izbînzi.

GEORGE CIUDAN

Personalitatea pedagogică și aptitudinile didactice

Studiu și cercetări preliminare (I)

PAUL POPESCU-NEVEANU

1. ASUPRA **PERSONALITĂȚII cadrului didactic și influențelor ei complexe, implicite, spontane sau latente asupra educatului nu există discuții în contradictoriu, dar sînt necesare unele observații menite să ne ferească de interpretări unilaterale și necritice. În primul rînd, trebuie subliniat faptul că școlarii nu au în fața lor doar modelul unui singur cadru didactic, ci al mai multora și măsura în care ei tacit se modelează în principal după unul sau altul depinde și de gradul afilierii lor afective în raport cu respectivul educator și de structura de personalitate de care deja dispun, fie și tranzitoriu, la un moment dat. Apoi, în legătură cu limitele pe care personalitatea educatorului le prezintă, ei este doar un om cu o serie de calități, dar nu lipsit de unele scăderi — trebuie să spunem că** pentru elevi personalitatea învățătorului sau profesorului nu este neapărat un ideal sau un model ce trebuie să fie reprodus întocmai, ci mai degrabă un „pattern", un prototip orientativ și stimulativ pe care cei ce-l urmează, ipso facto, își propun să-l depășească.

2. Un colectiv de psihologi și pedagogi de la Universitatea din București și-a propus să cerceteze, pe un eșantion mare, particularitățile de personalitate ale cadrelor noastre didactice. În cele ce urmează prezentăm datele unor investigații preliminare. Sînt rezultatele obținute prin inventarul de personalitate 16 P.F. Cattell, la un lot de aproape 100 cadre didactice, de la 4 școli ale unui important oraș industrial din țara noastră. Datele exprimate în tabelul sinoptic de mai jos pot să ne furnizeze concomitent un portret-robot al personalității cadrului didactic, cît și să ne dea o idee de unele variante tipice ale structurilor decelate. Pentru cei 16 „personality factors" ce sînt bipolari se folosește o scală Lickert cu 5 trepte, după cum se vede din rubricile privind nivelul. Datele obținute sînt exprimate procentual în *tabelul 1*, din pag. 4

De la prima considerare a tabelului ne surprinde marea dominare statistică a nivelului mediu în care se înscriu, prin cote de la 50 la 70%, 8 din cei 16 factori. Astfel, cei mai mulți dintre subiecții noștri (cca. 70%) realizează un echilibru între tendințele novatoare și cele conservatoare (Q_1) și, de asemenea, între independență de decizie și dependență (Q_2). Cazurile de proeminență într-un sens sau altul sînt dispuse relativ simetric pînă și dincolo de valorile medii. Tot așa se realizează, la cca. 60% din subiecți, un echilibru între deschidere afectivă și rezervă critică (A) și între stabilitate și instabilitate emoțională (C). În sfîrșit, la jumătate din subiecți se constată echivalențele dintre siguranța de sine autoritară și modestie acomodantă (E), urmărire atentă a regulilor și relativă nesocotire a lor (G), neîncredere circumspectă și spirit încrezător, sociabil (L), încordare anxioasă și destindere satisfăcută (Q_4). Adăugăm și cotele de cca. 40%, — echilibru între entuziasm și reținere prudentă (F), între spiritul subtil, interesat și cel drept, firesc, sentimental (N) sau între îndrăzneală și timiditate (H).

Am relevat aceste valori medii la cei 11 factori menționați ca reprezentînd o primă caracteristică posibilă a tipului de personalitate pedagogică, sensibil deosebită de cea a altor specialiști (ingineri, medici, militari, economiști), la care tabelele sinoptice de factori P nici pe departe nu relevă o astfel de aglomerare de note medii, ce converg spre anumite forme de echilibru*.

Sînt de semnalat totuși și polarizări ai unor factori: B — spre gîndire, concretă, I — spre dependență afectivă și onirism compensat de M care marchează o tendință spre practic și convențional. Rămîn doi factori care par să prezinte, pentru mare parte din subiecții investigați, anumite probleme. La factorul Q_3 datele arată că mulți subiecți au dificultăți de autocontrol și ascund conflicte interne, dar mai ales ne reține atenția factorul O. care indică pentru cei mai mulți spirit agitat, complexe de culpabilitate, prea puțină încredere în forțele proprii.

* Cercetînd împreună cu dr. Florica Luțescu și dr. Eug. Popescu un lot mult mai mare și reprezentativ de cadre didactice, vom fi peste un an în măsură să comunicăm dacă această caracterizare se confirmă.

Tabelul 1

Factori — trăsături de personalitate		Nivel %				
		foarte scăzut	scăzut	mediu	ridicat	foarte ridicat
A.	Deschis, afectuos, sociabil		26	62		12
	Rezervat, rece, critic	12		62	26	
B.	Gîndire abstractă	28	30	32	10	
	Gîndire concretă		10	32	30	28
C.	Stabilitate emoţională	16	14	60		12
	Instabilitate emoţională	12		60	14	16
E.	Sigur de sine, autoritar	6	28	54	12	
	Modest, conformist, docil		12	54	28	6
F.	Entuziast, impulsiv	6	6	44	34	
	Prudent, grav, raţional		34	44	6	6
G.	Atent la reguli, conştiincios		12	52	6	30
	Neatent la reguli, delăsător	30	6	52	12	
H.	Îndrăzneţ, sociabil, spontan		34	40	26	
	Timid, neîncrezător		24	40	26	10
I.	Dependent afectiv, visător		6	28	42	24
	Autonom, practic, realist	24	42	28	6	
L.	Neîncrezător, circumspect	6	34	52	8	
	Încrezător, sociabil, acomodant		8	52	34	6
M.	Imaginativ, neconvenţional	42	6	36	16	
	Practic, scrupulos, formalist		16	36	6	42
N.	Abil, interesat, curtenitor		18	42	36	14
	Drept, naiv, sentimental	14	18	42	36	
	Agitat, culpabilitate		12	16	72	
Q.	Calm, încredere în sine		72	16	12	
Q_1	Novator			68	20	12
	Conservator, tradiţionalist	12	20	68		
Q_2	Independent, decis			66	18	16
	Dependent — decid alţii	10	24	66		
Q_3	Controlat, ţine la reputaţie		48	28	18	6
	Necontrolat, conflictual		24	28	48	
Q_4	Încordat, insatisfăcut		12	46	24	8
	Destins, satisfăcut	8	24	46	12	

Referindu-ne la 4 factori sintetici (de grup) ce rezultă din prelucrări la calculator, constatăm: 1) anxietatea are valori medii spre crescute; 2) dinamismul — medii spre scăzute; 3) introversiunea, echilibrată cu extroversiunea, duce la caracteristica de ambiversiune; 4) independenţa în acţiuni se situează la limita superioară a registrului mediu. Acelaşi profil echilibrat pe care nu-l pun sub semnul întrebării decît insuficientul autocontrol şi încrederea în sine.

În urma acestei succinte prezentări nu putem să nu punem, fie şi retoric, întrebarea dacă un astfel de profil de personalitate este sau nu favorabil activităţii instructiv-educative. Pentru a răspunde, ar fi necesar însă să precizăm dacă admitem un unic model optim de personalitate pedagogică. Or, nu poate fi vorba despre un standard, pentru că variatele tipuri de personalităţi se pot adapta optim relaţiilor pedagogice şi problema se pune mai degrabă în planul nivelului valoric şi al competenţei decît în cel al unui model aparte. Cu alte cuvinte, *interesează multilateralitatea, bogăţia şi gradul de integrare armonică a personalităţii*, iar în ordinea de idei discutate în prezentul studiu, *gradul de integrare în profesiunea didactico-educaţională şi totodată eficienţa corespunzătoare.* În acest punct, al capacităţilor şi competenţei profesionale, nu există alternative, ci doar gradiente dispuse pe o scală valorică.

3. Problema aptitudinilor pedagogice, componente ale personalităţii şi chezăşie a împlinirii proiectelor educaţionale, trebuie raportată tocmai la aceste proiecte şi cerinţe ale formării noilor generaţii. Paradigma integrării învăţămîntului cu cercetarea şi producţia obligă la o astfel de realizare a învăţării şcolare încît ea să fie multilateral formativă şi să întemeieze învăţarea permanentă, în acelaşi timp, asigurînd cît mai devreme competenţele în activităţi specializate. În consecinţă, obiectivele nu se reduc la sfera cognitivă,

ci privesc și acțiunea eficientă, toate fiind implicate în sisteme de valori politico-morale umaniste.

Activitatea cadrului didactic este orientată spre construcția umană și în afară de condiția adecvării la obiectul său — copilul și colectivele de elevi — conform cerințelor contemporane, relevate printre alții de eminentul nostru viitorolog M. Malița, activitatea pedagogică trebuie să prezinte o mare cotă de emergență, să se perfecționeze și să se depășească mereu, pentru că numai astfel dincolo de adolescență, foștii elevi vor dovedi ei înșiși capacitatea de învățare, de restructurare în raport cu activitățile din viitor, greu de anticipat integral.

Cu alte cuvinte, la ordinea zilei este creativitatea profesorilor, prevăzînd că aceasta va fi contagioasă, va fi preluată de noile generații.

4. Sînt mai multe și variate aptitudini didactice, dar ele au cîțiva factori comuni care contribuie nemijlocit la eficiența procesului instructiv-educativ. Pornim de la ideea că *aptitudinea didactică generală se înscrie în acel sistem de operații care efectuează comunicarea cu copiii și modelarea sau construcția personalității lor.* Cunoștințele cadrului didactic sînt instrumentate în vederea comunicării lor eficiente către elevii care se situează la diverse nivele de receptivitate și comprehensiune. Este aceeași situație ca a pictorului care-și interpretează percepțiile în sensul execuției plastice, a muzicianului ce valorifică sunetele naturale în ordine muzicală sau a tehnicianului și inginerului ce convertesc fizico-chimicul în sistem tehnologic. Nu există specialist în sine, pentru că fiecare știe ceva temeinic pentru a face ceva cu ceea ce știe. Cadrul didactic cunoaște la bază similar cu specialiștii omologi din lingvistică, matematică, fizică, biologie, chimie, istorie etc., dar strategia lui secundă *(nu secundară)* este aceea de a comunica didactic ceea ce, pe de o parte, obligă la restaurarea întregului său depozit de cunoștințe, iar pe de altă parte, presupune cu necesitate elaborarea acelui sistem operator ce definește aptitudinea comunicativ-didactică. Menționăm că aptitudinea de comunicare și modelare didactică se întemeiază pe capacitatea cognitivă de specialitate care este specifică în raport cu astfel de domenii cum sînt lingvistica, fizica, istoria, literatura, biologia etc. Inaptitudinea pentru gîndirea matematică, de pildă, nu se poate corela cu aptitudinea didactică de același gen; este necesar ca gîndirea științifică să fie autentică pentru ca în prelungire să se constituie o modalitate operațional-didactică validă. În acest punct intervin însă unele probleme ce necesită clarificări și precizări.

5. Din faptul că aptitudinea didactică se conexează cu aptitudinea de gîndire științifică specifică nu rezultă nicidecum că aptitudinea didactică apare spontan pe trunchiul aptitudinii științifice sau că poate fi înlocuită de aceasta. Nu este adevărat nici faptul că cele două șiruri de aptitudini corelează direct-proporțional; pe o aptitudine științifică medie se poate grefa o aptitudine didactică superioară și invers, o aptitudine superioară de cunoaștere științifică poate să fie însoțită de o aptitudine didactică modestă sau chiar de inaptitudine didactică.

În aceste condiții se pune problema structurii aptitudinilor și calificării profesionale a cadrelor didactice. De regulă, această problemă se tratează în termenii de pregătire: a) de specialitate și b) psihopedagogică. Lăsăm de o parte faptul că „pregătirea" ce desemnează volum de cunoștințe și deprinderi nu se suprapune peste cel de aptitudine sau capacitate. În orice domeniu de activitate — deși nu așa evident — situația este aceeași ca în cazul activităților artistice în care informarea și antrenamentul generator de deprinderi nu atestă, cu necesitate, aptidine și talent.

Rămînînd la sincretismul termenului uzual de „pregătire" și interesîndu-ne de orientarea studenților și a cadrelor didactice, am întreprins un sondaj prin întrebarea: „În vederea reușitei în activitatea instructivă din școală care este mai importantă — pregătirea pedagogică sau pregătirea științifică? considerînd că între ele nu trebuie să fie un mare decalaj".

Tabelul 2

Categoria	Nr.	din care dau prioritate pregătirii	
		științifice	didactice
Studenți din anul ultim ai Facultății de fizică și ai Facultății de biologie	148	107	41
Profesori cu stagiu de 2—3 ani (în preajma definitivatului)	87	38	49
Profesori cu stagiu d 15—18 ani (nivelu de gr. I)	93	27	66

Din examinarea tabelului rezultă că: 1) Studenții, chiar în preajma absolvirii, știind foarte bine că în marea lor majoritate vor fi profesori, nu acordă însemnătate factorului pedagogic decît în proporție de circa 30%; 2) După 2—3 ani de activitate, tinerii profesori intuiesc rolul preponderent al priceperii pedagogice în proporție de circa 56%; 3) După o experiență bogată de peste 15 ani, peste 72% din profesori recunosc însemnătatea măiestriei pedagogice. Sînt necesari deci 15—20 de ani de practică școlară pentru ca mare parte din profesori să conștientizeze rolul activităților și competenței pedagogice.

Ce s-a întîmplat însă în acest interval cu activitatea lor didactică? Au fost probabil și eșecuri ce puteau fi evitate. Și de ce 28% din profesorii cu experiență, se mențin pe poziția priorității informației științifice? Pentru că continuă să nesocotească latura didactică a pregătirii lor sau pentru că aceasta a ajuns la un nivel satisfăcător pe bază de vocație și experiență pedagogică, iar acum se interesează mai mult de noutățile ce pot face obiectul lor mai interesant?

Într-adevăr, mulți din profesorii cu experiență (și nu din cei stagiari) care optează pentru pregătirea de specialitate au ajuns, pe baze empirice, la o remarcabilă calificare didactică și ei — poate în virtutea unei note de rutină — socotesc că nu latura didactică a activităților ridică probleme prioritare. În același timp, din discuțiile noastre cu subiecții investigați a rezultat că din cei 72% care indică valoarea prioritară a factorului pedagogic, mulți au avut în decursul anilor dificultăți în realizarea lor pe plan didactic și toate aceste experiențe i-au obligat să recunoască că fără pricepere în tehnica și arta de a instrui nu se poate obține succes, oricîtă carte ai ști.

De altfel, profesorii cu experiență erau nemulțumiți de felul cum am pus noi întrebarea, forțînd opțiunea dintre cele două priorități și au indicat o a treia variantă — a echivalenței de importanță a pregătirilor didactică și de specialitate. Este o echivalență ce duce la formula unitară a unei specialități științifico-didactice. Iar dacă în categoriile chimiștilor, biologilor, fizicienilor, botaniștilor, matematicienilor etc. se caută un indice diferențiat pentru profesori în raport cu specialiștii ce activează în spațiul „extrașcolar" este clar că *nota definitorie a profesorului este pregătirea și aptitudinea lui pedagogică.* (Va urma)

MATEMATICA PENTRU CLASA A IV-A
ECHILIBRU ÎNTRE TRADIȚIE ȘI INOVAȚIE*

ACTUALUL MANUAL pentru clasa a IV-a aduce un echilibru între tradiție și inovație, echilibru la care simțeam nevoia a se ajunge în predarea matematicii la clasele I—IV, și care se impunea cu necesitate în ultimii ani.

Folosim termenul „echilibru" întrucît noile manuale pentru clasele I—III prin noutatea adusă, prin forma de prezentare, prin modul de lucru pe care îl necesită, au trezit la început teama că rezultatele cu elevii nu vor fi de calitate.

Noua concepție în care sînt prezentate cunoștințele în actualul manual de matematică pentru clasa a IV-a încurajează, întărește, putem spune, părerea despre eficiența predării noțiunilor matematice în ciclul primar pe baza unor cunoștințe despre mulțimi și relații. Aceste constatări s-au putut desprinde chiar și numai din lecturarea manualului. Parcurgînd cîteva capitole, observînd reacțiile spontane ale elevilor, ușurința cu care datorită noului manual elevii au pătruns tot mai profund în tainele matematicii, putem afirma cu mai multă certitudine că maniera în care a fost conceput noul manual de matematică ne ajută să desfășurăm cu adevărat un învățămînt modern, programat, formativ, activizant, creativ.

Un merit al manualului este acela că oricare elev al clasei a IV-a poate să-l descifreze, poate să-l folosească în mare parte singur, ca instrument de lucru, pentru a se informa, pentru a-și consolida cunoștințele și-n final pentru a crea. Sînt foarte bine sistematizate la fiecare capitol noțiunile teoretice necesare elevilor, inteligent gradate, formulate de așa natură încît invită elevul permanent să reflecteze, să-și reamintească, impunîndu-i să refolosească cunoștințele anterioare în construcții noi.

Capitolul recapitulativ de la începutul cărții pune elevii în situația de a opera cu toate noțiunile despre mulțimi și relații însușite în clasele I—III, fără a neglija problemele clasice care, la rîndul lor, sînt tratate într-o viziune modernă.

În timpul studierii celor patru operații cu numere întregi, elevii au clară oglinda cunoștințelor căpătate, a proprietăților fiecărei operații în parte, dar și a întrepătrunderii acestora, asemănărilor și deosebirilor între caracteristicile celor patru operații, rămîn cu acea viziune de ansamblu a cerințelor ce trebuie respectate pentru rezolvarea unui exercițiu de mai multe operații cu sau fără paranteze.

Felul în care sînt grupate exercițiile ușurează lucrul pe grupe de elevi cu nivel diferit de pregătire, avantajează și asimilarea cunoștințelor de către elevii cu ritm lent de învățare, sugerează, încurajează mersul mai departe. Exercițiile și problemele sînt astfel îmbinate încît invită la descoperirea adevărurilor noi în mod programat, apelîndu-se la intuiția și gîndirea logică a elevilor, formînd la elevi, încă de mici, prin asemenea sistem de lucru, un mod de a gîndi matematic.

Parcurgînd materia planificată pe trimestrele I și II nu s-a găsit exercițiu sau temă în fața cărora elevii să se teamă de greutăți și să abandoneze. La fiecare temă au fost îndemnați, impulsionați să mai lucreze, să mai creeze, să facă noi combinații.

Învățătoare RIȚA BORDEI
Școala generală nr. 104, București

*Petruța Găzdaru, Gheorghe I. Herescu, Ana Stancu, *Matematică, Manual pentru clasa a IV-a*, București, E.D.P., 1981.

(Continuare în pag. 19)

Cum realizez funcțiile formativ-educative prin predarea-învățarea poeziei „Pentru pace"

Prof. AURORA ILIE
Liceul de științe ale naturii, Cluj-Napoca

PACEA ȘI DEZARMAREA sînt probleme ce fac apel la răspunderea care apasă pe umerii conducătorilor de pretutindeni ai popoarelor Europei și lumii de a acționa cît nu este prea tîrziu pentru realizarea unei securități adevărate pentru toate națiunile. În aceasta rezidă sensul major al inițiativelor românești — un apel la vigilență, la rațiune, la convorbiri rodnice, pentru ca toate popoarele de pe planeta Pămînt să muncească și să viseze în pace deplină. Rostite sincer și bărbătește, ideile președintelui nostru, inițiativele și propunerile românești au o mare încărcătură morală. Ele vin, firește, din straturile adînci ale tradițiilor unui popor pașnic și muncitor. Să sădim deci în sufletele urmașilor, ale copiilor noștri acest sentiment înălțător al păcii și prieteniei între popoare.

În acest spirit am analizat, cu elevii din clasa a IV-a, poezia *Pentru pace* de I. *Brad*, rezervîndu-i două ore.

Am trecut la analiza poeziei folosind un viu dialog cu elevii, pentru a-i face să înțeleagă sentimentele profunde exprimate de poet.

Pregătirea elevilor în vederea receptării poeziei

Am prezentat elevilor un tablou ilustrînd un parc amenajat special pentru copii, care le oferă acestora numeroase distracții și le-am cerut să-i dea un titlu. Copiii au sesizat conținutul tabloului, intitulîndu-l „Parcul distracțiilor", „Bucuria copiilor" etc. La întrebarea ce au simțit privind tabloul, elevii au răspuns: „Aș dori să fiu acolo", „Aș dori să mă urc pe roata cea mare", „Parcă simt cum mă dau pe tobogan". Elevii au descifrat apoi conținutul unui alt tablou: „trei porumbei pe un cer senin", remarcînd că zborul porumbeilor pe cerul senin înseamnă dorința de a trăi în pace și libertate, căci porumbelul este simbolul păcii. Numai cînd este pace copiii se pot juca, pot fi fericiți, bucuroși. Au fost prezentate, în continuare, alte două ilustrații înfățișînd viața chinuită a copiilor din țările subdezvoltate și groaza, chinurile, catastrofele războiului, redate prin culori sumbre, închise. Am așezat tabloul cu porumbeii lîngă ilustrația ce înfățișează distrugerile războiului. Elevii le intitulează: „Pacea", „Războiul", specificînd că primul tablou trezește un sentiment de bucurie, al doilea de tristețe, de groază, de ură. Apelînd la un moment de trăiri puternice, i-am întrebat cum ar reda sentimentele acum, printr-un desen. Elevii au răspuns că tabloul reprezentînd pacea l-ar reda desenînd porumbei pe cerul albastru, construcții măreț sub soarele strălucitor, munca intensă pe ogoarele patriei, copii zbenguindu-se pe un cîmp cu flori, iar tabloul reprezentînd războiul l-ar reda desenînd un cer întunecat, rîu de sînge, iarbă uscată, presărată cu schelete, un monstru cu ghiare și limbi de foc. În încheiere am comentat un desen sugestiv realizat de un pionier reprezentînd globul pămîntesc și o horă de copii în jurul lui. Elevii observă copiii Pămîntului, indiferent de culoare și naționalitate, care-și dau mîna într-o horă, luptînd pentru pace. Ei își dau seama că acest tablou îi îndeamnă la solidaritate, prietenie și pace cu toți copiii lumii, indiferent dacă pielea lor este neagră, galbenă sau albă. La întrebarea: „Ce ne învață politica înțeleaptă a P.C.R. privind relațiile cu statele lumii?" elevii arată în răspunsurile lor că trebuie să iubim oamenii, să trăim în pace și colaborare cu toate popoarele lumii, indiferent de orînduirea lor socială, să luptăm pentru realizarea unei lumi mai drepte și mai bune. În această ordine de idei sînt subliniate munca neobosită, spiritul de sacrificiu, vizitele nenumărate făcute în țări cu orînduiri sociale diferite de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român.

În răspunsurile lor elevii și-au manifestat mîndria și satisfacția că România iubește pacea și luptă pentru apărarea ei, deoarece a cunoscut prea mult războiul; ea înflorește mereu, se înalță ca o pasăre măiastră; harnicul popor român a transformat-o într-o grădină înfloritoare. La întrebarea: „Ce simt pronunțînd cuvîntul patrie?", elevii au arătat că ei sînt fiii acestui pămînt, că trebuie să-l iubească și să-l apere.

În continuare, le spun copiilor că aceste sentimente le-a trăit și poetul I. Brad atunci cînd a scris poezia *Pentru pace*.

Citirea expresivă începe pe un ton lent, melancolic, redînd atmosfera de tristețe a unei copilării nefericite (în prima parte a poeziei), trecînd la un ton viu prin care redăm bucuria, viața fericită a copiilor de astăzi (în partea a doua), pentru ca în ultima parte să se realizeze un ton de angajare prin care se redă îndemnul la lupta pentru pace, pentru apărarea cuceririlor acestei țări. După ce m-am edificat asupra trăirilor copiilor prin audierea poeziei, sînt întrebați ce au simțit ascultînd poezia, ce sentimente le-au fost transmise de poet. Elevii sesizează sentimentul de tristețe a unei copilării nefericite, admirația poetului pentru copilăria fericită de azi și îndemnul de luptă pentru pace — care apare ca o concluzie — pentru apărarea frumuseților și bogățiilor țării noastre, a tuturor cuceririlor pe care viteazul popor român le-a obținut cu sacrificiu. Am insistat, în continuare, asupra citirii expresive, începînd cu citirea în gînd, cu care ocazie elevii verifică rolul fiecărui semn de punctuație, apoi am trecut la citirea cu voce tare. Acolo unde a fost cazul le-am dat indicații asupra citirii expresive.

Tema pentru acasă

— Citiți poezia de mai multe ori.
— Urmăriți cîte părți are poezia.
— Subliniați cuvintele prin care ne sînt transmise sentimentele trăite de poet.

Analiza poeziei

În ora a doua am realizat mai întîi citirea integrală a poeziei, apoi am trecut la citirea primei părți (primele șase versuri). La întrebarea: „Ce sentimente ne transmite poetul în această primă parte?" elevii răspund: „Un sentiment de tristețe, de milă". „Prin ce cuvinte realizează acest lucru?" „Prin verbul „plîngeam" care exprimă copilăria tristă; prin expresia „sub toamna aspră ca un bici..." „De ce toamna era tristă?" „Pentru că venea frigul, copilul era sărac, desculț și dezbrăcat, necăjit, flămînd, avea sarcini grele în familie — purtînd în brațe frații mai mici".

Citind a doua parte a poeziei, copiii observă că poetul transmite aici sentimente de bucurie, exprimîndu-și admirația pentru copilăria fericită de astăzi; copiii sînt „zglobii" = fericiți, ei „se joacă" ... „Feriți de ploi și promoroacă" — este explicat sensul cu care se folosește aici „promoroacă" = griji, nevoi ce apasă întocmai ca promoroaca pomii; astăzi copiii sînt veseli, fericiți, lipsiți de griji și de nevoi, ocrotiți. Elevii observă cum această a doua parte a poeziei apare în contrast cu prima parte. Se citește apoi ultima parte a poeziei care este ca o concluzie a părții a doua, îndemnîndu-ne la apărarea țării comparată cu „o pădure fermecată". Poetul redă prin imagini vizuale munca clocotitoare pe șantierele patriei, transformările ce au loc zi de zi în jurul nostru — „O țară cu privelişti noi/Clădită zi de zi de noi" = o țară în care apar noi obiective: fabrici, uzine, blocuri, hidrocentrale, clădite prin munca entuziastă a oamenilor. Acestea nu sînt „palate de argint" care au apărut printr-o vrajă. „Ele își cîntă singure cîntarea", adică vorbesc de munca neobosită, neîntreruptă a oamenilor harnici, muncă ce „clocotește" întocmai ca valurile mării care nu se opresc niciodată. În această țară „fermecată" nu sînt „copaci cu glasuri vii" ca în pădurea fermecată, dar sînt „copii *cîntînd*". Verbul acesta exprimă bucuria, viața fericită a copiilor într-o Românie liberă. Iată de ce, observă copiii, ca să fim veseli, fericiți, trebuie să ne angajăm „de strajă", asemeni poetului, la apărarea țării, „...să nu mai fie/Copii fără copilărie...", copii care să nu se bucure de frumoșii ani ai copilăriei. Elevii observă că datoria de a lupta pentru pace este redată prin trei versuri care se repetă, detașîndu-se parcă de restul textului:

a) „De ce sînt pentru pace eu?" (subliniază ideea continuității luptei pentru pace, pentru a nu mai fi acele vremuri tulburi și nedrepte);
b) „Mă-ntrebi de ce sînt pentru pace?" (subliniază permanența luptei pentru a nu ni se distruge tot ce am înălțat aici prin muncă cinstită și entuziastă; *c*) „Ca pacea s-o simțim aproape" (ne îndeamnă să nu uităm că acest sentiment trebuie să existe în noi, să luptăm permanent pentru apărarea lui). Aceste trei versuri au directă legătură cu titlul poeziei — *Pentru pace*. Pe baza discuțiilor purtate se alcătuiește următorul plan:

	SENTIMENTE	CUVINTE EVOCATOARE:
DE CE SÎNT PENTRU PACE EU?	de tristețe	*verb:* „plîngeam" *comparația:* „Toamna aspră ca un bici"
	de bucurie	*ad.:* „zglobii" *verb:* „se joacă" *expresia:* „Feriți de ploi și promoroacă!"
	de admirație	„O țară cu privelişti noi" *comparația:* „...Ca o pădure fermecată", „viața clocotind", „copii cîntînd"

CONCLUZIA	de angajare	datoria de a lupta pentru pace, de a o apăra permanent — „Pacea s-o simțim aproape", „Cu mii de tineri strajă stau".

După ce elevii au reușit să înțeleagă conținutul poeziei, le-am cerut să o citească așa cum au simțit-o, accentuînd cuvintele cu valoare emoțională și respectînd punctuația.

A fost explicat apoi desenul-simbol din manual: porumbelul pe cerul senin = pacea; floarea roșie ce crește nestingherită = viața fericită a copiilor din România socialistă, apărată și îndrumată de partid.

Tema pentru acasă

— Învățați versurile care v-au plăcut mai mult.

— Ilustrați printr-un desen imagini din poezie.

Educarea materialist-științifică a elevilor prin utilizarea metodei studiului de caz

Prof. dr. GHEORGHE FLEANCU
Liceul industrial nr. 13, București

EDUCAREA MATERIALIST-ȘTIINȚIFICĂ a generațiilor tinere reprezintă o preocupare constantă și multilaterală a cadrelor didactice, a tuturor factorilor educativi, căci, așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu la Adunarea solemnă consacrată împlinirii a 60 de ani de la crearea U.T.C. și a 25 de ani de la înființarea U.A.S.C.R., „Trebuie să așezăm ferm la baza întregii activități politico-educative concepția revoluționară despre lume și viață, materialismul dialectic și istoric. Tineretul patriei noastre trebuie să-și însușească continuu cele mai noi cunoștințe în domeniul cunoașterii umane, să fie pătruns permanent de înalta răspundere față de patrie, față de popor, față de cauza socialismului, de viitorul liber și independent al României."

În ansamblul mijloacelor de formare a elevilor, *studiul de caz* (sau metoda cazurilor) a dobîndit, în ultimii ani, o atestare certă. Pe baza acestei constatări, am pornit de la premisa sporirii eficienței muncii de educație materialist-științifică a elevilor prin introducerea, în cursul activităților școlare și extrașcolare, a studiului de caz. De pildă, nu cu mult timp în urmă, presa noastră notifica faptul că la Lima a fost pus sub acuzare un cetățean peruan care avea, în mod oficial, 300 de neveste și 700 de logodnice. Evident, acest fapt nu s-a petrecut conform legislației statului respectiv, ci ca o expresie a regulilor stabilite în cadrul sectei religioase — de 60 000 membri — pe care respectivul cetățean o conducea[1]. Poate un asemenea fapt reprobabil din punct de vedere etic, estetic etc. — ca și altele asemănătoare, luate din practicile unor secte religioase, din viață, din literatura de specialitate, din presă — să îmbrace forma unei dezbateri de caz? Desigur, și noi am făcut-o. După cum se știe, dezbaterea de caz este o metodă activă, cu ajutorul căreia se canalizează comportamentele individuale în anumite situații reale de viață, oferind suport temeinic cunoașterii inductive ce trece de la premise particulare la dezvăluirea generalului[2]. Tehnica folosirii metodei studiului de caz, amplu redă într-o lucrare semnată de Roger Mucchielli[3], prezintă marele avantaj de a dinamiza potențialul psihic al participanților, de a-i apropia pe elevi de problemele complexe ale vieții, de explicitarea cauzală a acestora. Între aceste probleme un loc deosebit îl au cele referitoare la convingerea oamenilor asupra materialității lumii, dezvoltării ei legice, asupra rolului omului în transformarea naturii și implicit a sa.

Pornind de la principalele *etape* ale dezbaterii de caz — stabilirea obiectului deciziei, culegerea și selectarea informațiilor, analiza informațiilor favorizante, defavorizante și restrictive, emiterea variantelor de decizie; alegerea și formularea variantei optime, sta-

[1] România liberă, 3 iunie 1981. (Anul XXXIX, nr. 11.382), p. 6.

[2] Paul Popescu-Neveanu, *Dicționar de psihologie*, București, Edit. Albatros, 1978, p. 107. Ioan Cerghit, *Metode de învățămînt*, E.D.P., 1980, p. 198.

[3] Roger Mucchielli, *La methode des cas*, Entreprise moderne d'edition, Librairies techniques. Editions sociales françaises, 1996.

bilirea măsurilor care să asigure realizarea deciziei și a modalităților de control — am formulat ipoteza că, în toate momentele aplicării lui, studiul de caz dispune de reale valențe de educație materialist-științifică. Ilustrăm, în continuare, această afirmație cu referiri la potențialul educativ al activității propriu-zise de elaborare, dezbatere și însușire a rezultatelor metodei respective.

1. **Elaborarea cazurilor,** ca etapă inițială a acestei metode de educație, oferă nenumărate prilejuri de a observa realitatea concretă, de a studia cu atenție relatări și fapte din viața noastră și de a desprinde evenimentele, fenomenele etc., nu întotdeauna îndeajuns de bine explicate și înțelese de către mase. Antrenînd și elevii în munca de elaborare a unor cazuri, am remarcat două tendințe, și anume:

a) orientarea elevilor spre explicarea problemelor fundamentale ale materialității lumii — formele de transformare a materiei, cauzele cutremurelor de pămînt, explicația științifică a eclipselor solare, a inundațiilor, a secetelor parțiale și totale, a molimelor, a transformării și adaptării speciilor etc.;

b) preferința de a dezbate și a combate diferite aspecte ale fenomenului religios: lipsa de la școală în anumite zile, frecventarea lăcașurilor de cult, lectura unor cărți cu conținut mistic, practicarea unor obiceiuri religioase, manifestarea unor reminiscențe de provenință mistică ș.a.

Practic, am selectat cazuri din ambele categorii, realizînd, concomitent cu promovarea interpretărilor materialist-științifice a lumii, și o propagandă ateistă, cu efecte tonice în sufletele elevilor.

2. **Transpunerea cazului în termeni didactici și stabilirea obiectului deciziei** constituie, de asemenea, un moment important, la a cărui elucidare au coparticipat și elevii. De pildă, în cazul privind decesul unui copil datorită apelului părinților la „doctori de ocazie", la descîntece și rugăciuni, s-au stabilit următoarele probleme în legătură cu care elevii erau solicitați să-și exprime opiniile: *a*) cine poartă vina pentru decesul prematur al copilului? *b*) în ce a constat greșeala părinților? *c*) ce observații se pot face privitor la eficiența educației sanitare și la gradul de pregătire științifică în familia respectivă?

În alt caz, în care se relata punerea în discuție, la o ședință a organizației de tineret și a comitetului cetățenesc de părinți ai elevilor, a unei eleve sectante foarte bună la învățătură, dar care absenta sîmbăta de la cursuri, s-au stabilit următoarele obiective asupra cărora elevii urmau să-și spună părerea: *a*) s-a procedat bine punîndu-se cazul respectiv în dezbaterea clasei și a părinților? *b*) unde, cînd și prin ce s-a greșit în dezbaterea cazului? *c*) ce concluzii se pot desprinde din cazul dat în legătură cu organizarea și desfășurarea muncii educative în organizația de tineret din școală? Dar în legătură cu activitatea lectoratelor pentru părinți organizate în școală?

Pentru organizarea pedagogică a primului caz amintit, formularea lui din punct de vedere didactic-metodic — unde intervenția profesorului a fost mai mare —, s-au grupat cîteva probleme de educație materialist științifică privind: determinarea bolilor pornind de la agenții fizici patogeni bine cunoscuți; posibilitățile științei și practicii medicale de restabilire a stării de sănătate; consecințele ignoranței și ale încrederii în forțele supranaturale etc. În cel de-al doilea caz, accentul s-a pus pe aprecierea rezultatelor activității sectelor, precum și a slabelor preocupări de educație materialist științifică prin forme atractive și variate (filme, muzică, jocuri, cărți, drumeții etc.) de către organizația de tineret din școală.

3. **Analiza informației, stabilirea factorilor favorizanți și defavorizanți** producerii situației date și rezolvării problemei se realizează, de regulă, în focul dezbaterilor, prin participarea și aportul comun al tuturor elevilor. De pildă, în dezbaterea unui caz de ratare a recoltei în condițiile absenței motivate a președintelui CAP din unitate, precum și a defectării instalațiilor de stropit plantele, dar și în condițiile invaziei de insecte, a apelului tardiv la specialiști și a ineficienței descîntecelor băbești etc. s-a insistat pe relațiile dintre fenomene și oameni, pe cunoștințele multilaterale științifice ale oamenilor și, prin aceasta, pe capacitatea lor de a stăpîni și dirija unele fenomene. În acest sens, s-au evidențiat legăturile dintre cercetarea neritmică a culturilor și extinderea pagubelor, dintre nefolosirea insecticidelor în diferite perioade de dezvoltare a plantelor și înmulțirea dăunătorilor, dintre organizarea muncii la nivel local și la nivelul organului coordonator, dintre unii bătrîni din sat care transmit îndemnul la practici ineficiente, cu caracter mistic și cei care le acceptă etc.

În relevarea factorilor favorizanți și defavorizanți nu se întrunește întotdeauna o unitate de vedere. Cu ajutorul profesorului, care asigură conducerea dezbaterii, unii elevi trebuie să recunoască, pe parcurs, subiectivismul opiniilor personale, complexitatea problemelor sociale reale, lipsa de semnificație a unor amănunte. În acest scop, în această etapă, uneori, am utilizat procedeul de a elimina sau izola, pe rînd, cîte un factor favorizant sau defavorizant, urmărind consecințele acestei operații logice.

4. **Elaborarea variantelor de soluții,** moment însemnat în logica dezbaterii de caz, solicită participanții la gîndire activă pentru prefigurarea „listei tuturor soluțiilor posibile" și analiza acestora, cu scopul stabilirii consecințelor probabile pentru fiecare din ele. De exemplu, în legătură cu cazul amintit al elevei sectante, consecințele posibile

prezentau un evantai relativ larg, de la recuperarea elevei și scoaterea ei de sub influența cultului, pînă la îndepărtarea acesteia de colectiv și renunțarea, în final, la cursurile școlare. În funcție de consecințe se conturau și soluțiile, acestea mergînd de la implicarea elevei în activități școlare și extrașcolare interesante și lămurirea ei ideologică pînă la critica dură în public.

Întotdeauna, în evantaiul soluțiilor elevii sînt tentați să insereze și pe cea a atitudinii neutre față de eveniment, a neamestecului în modul de viață și de gîndire al subiectului implicat în caz, pentru a lăsa, chipurile, ca timpul să rezolve problema. Din principiu, n-am aderat la ignorarea cazurilor cu comportamente deficitare, dar am recomandat întotdeauna abordarea nondirectivă a cazurilor mai gingașe de conștiință și afectivitate, știut fiind că adresa directă la lumea interioară a individului se soldează adesea cu efecte contrare intențiilor.

În această etapă, participanții la dezbaterea de caz sînt supuși unei laborioase activități de analiză-sinteză a relației cauză-efect și, pentru a nu greși în înțelegerea corectă a acestei relații, îi îndemn să pună întrebări pentru lămuriri suplimentare, pentru înțelegerea exactă a informațiilor obținute și sensurilor acestora, pentru a decela mai bine factorii favorizanți, defavorizanți și restrictivi.

5. **Opțiunea, diagnosticul sau alegerea celei mai bune variante dintre soluțiile preconizate** succed, în mod firesc, în procesul dezbaterii de caz, după elaborarea variantelor posibile. Bunăoară, în stabilirea soluției optime pentru preîntîmpinarea și reducerea efectelor negative ale inundațiilor într-un sat care a avut de suferit de pe urma calamităților naturale, s-a procedat la eliminarea unor soluții care preconizau implorarea forțelor divine, strămutarea așezării într-o altă zonă „mai norocoasă" etc. și preferarea unor acțiuni de plantări de pomi pe terenurile slabe, alunecoase, întărirea îndiguirilor și crearea unei pante de scurgere. Fiecare dintre soluțiile respinse în dezbatere a fost combătută cu argumente științifice de către participanți. Soluția aleasă s-a formulat simplu și în raport cu consecințele vizate, fiind însușită de întregul colectiv.

Această tehnică de acceptare a rezolvărilor corecte, bazate pe înțelegerea materială a lumii, pe interdependența dintre fenomenele aflate în continuă mișcare, formează elevilor deprinderea de a gîndi dialectic, de a-și argumenta hotărîrile și de a hotărî în perspectiva efectelor viitoare ale deciziilor adoptate. Etapa aceasta de formulare a diagnosticului este foarte importantă nu numai pentru că în lumina diagnosticului respectiv trebuie acționat ulterior, ci și pentru că el reprezintă un moment în lanțul dezvoltării evenimentelor pe care elevii sînt ajutați să le interpreteze corect, științific, cauzal. În aceasta constă, de fapt, un mare merit al dezbaterii de caz, căci nu atît rezolvarea cazului adus în discuție interesează, ci aportul acestui procedeu la formarea gîndirii științifice a elevilor. Aceasta pentru că metoda „cere analize, comparații, analogii, aprecieri, formulează ipoteze, caută argumente pro și contra, implică inducții și deducții logice, concretizări, stabilirea legăturilor cauzale, desprinderea unor concluzii, ierarhizarea și evaluarea acestora, indicarea soluției optime etc."[4]

6. **Stabilirea măsurilor de realizare a deciziei și a modalităților de control a aplicării acesteia,** ca operațiuni finale în dezbaterea de caz, conduce elevii spre deprinderea de a nu rămîne la formularea teoretică a soluției, ci de a întreprinde un plan concret de rezolvare a situației-caz. Cu bune rezultate, de pildă, a fost antrenat colectivul clasei la stabilirea soluției și măsurilor necesare în cazul elevului *M.N.*, care a căzut la examenele pentru treapta a II-a, deoarece, în timpul anului școlar trecut, a preferat meciurile de fotbal, filmele și plimbările. Decizia optimă viza prezentarea lui *M.N.* la sesiunea din toamnă pentru susținerea examenelor respective. În ceea ce privește măsurile practice preconizate, acestea au fost împărțite în două categorii. Astfel, pe de o parte, s-a hotărît că trebuie combătut „ghinionul" invocat de *M.N.*, „ghinion" produs în condițiile necesității de a rezolva probleme pe care neglijase să le repete și, în contextul unei supravegheri stricte, să se preocupe insistent de pregătirea sa școlară. Pe de altă parte, s-a arătat că trebuie: *a)* să se eșaloneze temele indicate în programele de pregătire, în scopul parcurgerii lor integrale în timpul avut la dispoziție; *b)* să se întocmească un regim zilnic, cu timp masiv afectat studiului; *c)* M.N. să participe la consultațiile și meditațiile programate de școală, precum și la unele discuții recapitulative inițiate în familie; *d)* să-și asigure de la început materialele necesare studiului (programă, cărți, culegeri de probleme, notițe ș.a.); *e)* să se stabilească termene precise pînă la care să fie însușite anumite capitole, formule, demonstrații, conspecte, exerciții etc. Astfel, pe baza gîndirii materialist-științifice concret-situative a colectivului clasei s-a dobîndit o aplicabilitate certă, materializată în indicarea etapelor, mijloacelor, resurselor ce trebuie folosite, a factorilor cooperatori la realizarea concretă a deciziei, a persoanelor, formelor și termenelor, s-a atestat încrederea în soluția preconizată, dîndu-se îmbold acțiunii practice.

Experiența ne-a dovedit că elevii participanți la parcurgerea tuturor etapelor dezbaterii de caz pot fi antrenați și în momentul stabilirii măsurilor corespunzătoare, prin

[4] Valdemar Popa, *Studiul de caz — modalitate de evaluare a cunoștințelor de filozofie*, „Revista de pedagogie" nr. 10, 1979, p. 21.

adaptarea unor cerințe generale la cazul particular dat sau prin elaborarea unor programe specifice pentru situația-caz dată. Această implicare activă se reflectă pozitiv asupra educației elevilor, asupra capacității lor de judecată și gîndire mobilă.

Exersarea elevilor în dezbaterea de caz, în tehnica studiului de caz ne-a condus spre cîteva *concluzii preliminare*, între care menționăm:

a) Metoda cazurilor poate fi, în ansamblul celorlalte metode și procedee de educație, folosită cu bune rezultate pentru educarea materialist-științifică a elevilor, în condițiile însușirii tehnicii ei de aplicare și menținerii rolului de coordonator și îndrumător al profesorului;

b) Dezbaterea de caz constituie o modalitate eficientă de autoinstruire și autoeducare, de aplicare a cunoștințelor teoretice însușite la situații concrete de viață, cărora urmează să li se dea o soluție optimă;

c) Integrată în ansamblul metodelor active, dezbaterea de caz prezintă un real potențial dinamizator al tuturor proceselor psihice, antrenează elevul în propria lui formare, în mod implicit, prin solicitarea de a contribui la rezolvarea altor situații problematice din viață. Totodată, prin apelul la efortul cooperativ al grupului, metoda studiului de caz contribuie la constituirea premiselor muncii în echipă, metodă de educație atît de solicitată și promovată de societatea contemporană;

d) Îmbinarea studiului de caz cu alte metode de educație, în cadrul strategiilor educaționale adoptate, reprezintă o cerință metodologică de bază, la care trebuie să recurgem constant și sistematic.

Dinamica nivelurilor de aspirații pe temeiul realizărilor școlare

Lector dr. ELENA POTORAC
Universitatea din Galați

Cercetarea a urmărit să surprindă unele aspecte referitoare la relația dintre nivelul de aspirație și perioada de timp pentru care acesta se proiectează, la raportul dintre nivelul de aspirație și cel de realizare școlară în perspectivă variată de timp și să releve, totodată, unele aspecte diferențiale ale acestor fenomene la elevii de vîrstă școlară mijlocie și mare. Pentru investigarea acestor probleme am ales un eșantion alcătuit din 115 subiecți: 61 elevi de vîrstă școlară mijlocie (clasa a VII-a) și 54 elevi de vîrstă școlară mare (clasa a XI-a), iar ca metode de cercetare am folosit ancheta pe bază de chestionar scris și studiul unor documente școlare. Chestionarul a urmărit obținerea unor date necesare identificării nivelului de aspirație la matematică, exprimat în note școlare, respectiv mediile spre care elevii aspirau pentru perspective temporare diferite: apropiată, medie și relativ îndepărtată. Sondajul s-a făcut la începutul trimestrului al II-lea și a inclus întrebări care solicitau elevilor să indice notele pe care scontau să le obțină la matematică la sfîrșitul trimestrului al II-lea și al III-lea și la sfîrșitul anului școlar următor.

Deoarece în conturarea aspirațiilor persoana se orientează, de obicei, după performanța sa anterioară, elementele subiective privind viitorul constituindu-se pe baza elementelor obiective ale trecutului, iar aspirațiile, la rîndul lor, se confruntă ulterior cu elementele obiective ale viitorului, cu realizările acestuia, datele furnizate de chestionar au fost completate cu cele oferite de studiul unor documente școlare ce consemnau situația școlară a subiecților la matematică în trimestrul anterior sondajului (trimestrul I) și în cele ulterioare acestuia (trimestrele al II-lea, al III-lea și anul școlar următor). Rezultatele obținute în urma folosirii ambelor metode menționate mai sus sînt consemnate în tabelele nr. 1 și 2 și vor fi comentate succesiv.

Tabelul 1

Clasa	Media pe trimestrul I (N.P.)	Media spre care aspiră elevii (N.A.) pentru:		
		trimestrul al II-lea	trimestrul al III-lea	anul școlar următor:
a VII-a	6,15	7,10	7,75	8,40
a XI-a	5,60	6,00	6,50	7,15
Media generală	5,87	6,55	7,12	7,77

O privire de ansamblu asupra mediilor spre care elevii aspiră scoate în evidență tendința netă de creștere a aspirației de la o etapă la alta, lăsînd să se întrevadă că nivelul de aspirație tinde să fie mai înalt, cu cît se referă la o perioadă mai îndepărtată și invers, deci el variază invers proporțional cu distanța temporară dintre momentul proiectării și cel al realizării. Această tendință

rezultă cu claritate și din analiza modului în care subiecții au raportat nivelul de aspirație pentru cele trei perioade la nivelul rezultatelor obținute la matematică pe primul trimestru. În acest context, se observă sporirea treptată a distanței dintre aspirație și performanța anterioară (așa-numita diferență de scop), pe măsură ce timpul la care se referă aspirația este mai îndepărtat de momentul în care s-a făcut sondajul. Astfel, dacă această diferență este pentru trimestrul al II-lea de + 0,68, ea crește pentru trimestrul al III-lea la + 1,25, iar pentru anul școlar următor ajunge la + 1,90. Prin această linie ascendentă a aspirației se reflectă, dealtfel, una dintre cele mai semnificative caracteristici ale comportamentului uman: tendința permanentă de optimizare în viitor a propriilor acțiuni, condiționată de plasarea scopurilor la un nivel superior celui al posibilităților obiectivate.

Analiza comparativă a creșterii valorilor pozitive la cele două vîrste școlare investigate relevă o tendință de sporire mai accentuată a acestor valori la vîrsta școlară mijlocie (+ 0,95; + 1,60; + 2,25), față de școlarii mari (+ 0,40; + 0,90; + 1,55). Dacă în conturarea nivelului de aspirație elevii de vîrstă școlară mare par să țină mai mult seama de realizarea anterioară, căutînd să stea mai mult „cu picioarele pe pămînt", elevii de vîrstă școlară mijlocie par să țină mai puțin seama de aceasta, ei sperînd să realizeze mult mai mult pe măsură ce se îndepărtează de prezent. Astfel de conduite pot da indicații asupra gradului mai mult sau mai puțin ridicat de realism al elevilor aparținînd celor două vîrste școlare, asupra modului în care aceștia iau în considerare realizările anterioare în vederea stabilirii nivelului de aspirație pentru performanța următoare, avînd în vedere că cea mai sigură prevedere a performanțelor viitoare o constituie totuși rezultatele anterioare.

Dinamica nivelului de aspirație, analizată prin datele de mai sus, constituie mai curînd o tendință de ansamblu în grupurile școlare studiate. Dincolo de acest aspect general, fiecare membru al acestor grupuri prezintă un comportament propriu, concretizat prin tendințe variate în stabilirea nivelului de aspirație, în corelarea acestuia cu realizările anterioare. Astfel, unii subiecți au apreciat că vor obține în cele trei etape note mai mari cu un punct față de performanța din trimestrul I, deci au stabilit aspirația puțin mai sus decît realizarea anterioară, obiectivată în notă, lăsînd să se întrevadă prin aceasta dorința de îmbunătățire a rezultatelor, tendința de autodepășire a stadiului atins. Alții și-au conturat nivelul de aspirație pentru prima etapă cu un punct mai sus față de realizarea anterioară și apoi au crescut treptat notele cu cîte un punct de la o etapă la alta, ajungînd ca media din etapa finală să se situeze cu trei puncte mai sus față de cea din trimestrul I. Unii elevi au stabilit chiar pentru prima etapă nivelul de aspirație cu două sau trei puncte mai sus decît realizarea și l-au menținut astfel și în etapele următoare; la alții această creștere bruscă s-a înregistrat pentru etapa a doua, iar la unii, pentru ultima etapă. Nivelul înalt de aspirație al acestor elevi, rezultat din distanța accentuată dintre ceea ce cred că vor obține la matematică și ceea ce au realizat în trecutul apropiat la acest obiect, lasă să se întrevadă starea lor de insatisfacție cu realizările trecute, tendința intensă de autodepășire, corelată desigur și cu cea de supraapreciere a forțelor. De fapt, greutatea în stabilirea nivelului de aspirație este de a încorpora în el o oarecare doză de cutezanță care să se justifice însă, să aibă corespondent în capacitățile proprii și în rezultatele obținute. Este adevărat că aspirațiile sînt îndreptate spre viitor, devansează prezentul, existentul, dar ele își au totuși rădăcinile în trecut și prezent, nu se rup de aceste momente, ci le continuă. Activitatea trecută și prezentă constituie baza și premisele reale ale viitorului, aspecte de care elevii ce și-au stabilit nivelul de aspirație cu două sau trei puncte mai sus decît realizarea anterioară se pare că n-au prea ținut cont.

În afara tendinței de creștere a nivelului de aspirație, înregistrată la 86% din rîndul elevilor chestionați, 14% au fixat nivelul aspirației pentru cele trei etape la nivelul realizării anterioare, dovedind prin aceasta o atitudine de prudență, insuficientă încredere în posibilitățile proprii, absența tendinței de autodepășire, motiv pentru care nu și-au propus să realizeze mai mult decît au obținut. Dar, nefiind decalaj între nivelul de aspirație și cel de performanță, elevul nu este stimulat la efort, apare uneori fenomenul de diminuare a mobilizării resurselor energetice, de depunere a unui efort minim. De aceea, astfel de elevi își formează deseori o atitudine de comoditate față de cerințele școlare, un spirit redus de exigență față de ei înșiși, nu mai fac efort și în felul acesta nu mai înregistrează nici progrese, deși capacitățile le permit atingerea unor rezultate superioare.

Stabilirea nivelului de aspirație poate fi pusă și în legătură cu reușita școlară. Elevii cu rezultate școlare bune și foarte bune își adaptează mai bine scopul la posibilitățile proprii, dovedind prin aceasta o cunoaștere mai adecvată a capacităților, un grad mai mare de realism, de unde și distanța dintre aspirație și realizare este mai mică. Ei își fixează mai frecvent un nivel de aspirație puțin mai sus de realizarea anterioară și sînt mai prudenți în reglarea acestuia de la o etapă la alta. Pe de altă parte, elevii cu rezultate școlare mai slabe, probabil cu insuccese mai frecvente, prezintă mai multă variabilitate în stabilirea nivelului de aspirație: unii, mai prudenți, își stabilesc aspirația la nivelul performanței; alții aspiră mult mai sus decît posibilitățile lor de reali-

zare, curba aspirației urcînd în mod nejustificat. Nereușita școlară repetată generează o oarecare nesiguranță în comportare, care se reflectă și în distanța mare dintre aspirații și realizări. Influența nereușitei școlare asupra nivelului aspirației este condiționată și de factorul timp. Dacă aspirațiile țintesc o perspectivă îndepărtată, insuccesele recente pot avea puțină influență. Timpul îl face pe elev să uite adesea greutățile întîmpinate, el speră să îndrepte în viitor neajunsurile trecutului, să-și îmbunătățească performanța, chiar dacă aceasta s-a soldat recent cu nereușită. De aceea, deseori, cu cît aspirațiile se referă la o perioadă mai îndepărtată de realizare, cu atît ele sînt mai înalte față de posibilitățile actuale de îndeplinire.

Valorile medii ale nivelului de aspirație (NA) și ale nivelului de performanță (NP) pentru cele trei etape incluse în cercetare sînt prezentate în tabelul nr. 2.

Tabelul 2

Clasa (anul)	Trimestrul al II-lea		Trimestrul al III-lea		Anul școlar următor	
	N.A.	N.P.	N.A.	N.P.	N.A.	N.P.
Clasa a VII-a	7,10	6,20	7,75	6,25	8,40	6,45
Clasa a XI-a	6,00	5,74	6,50	5,50	7,15	6,20
Media g-rală	6,55	5,97	7,12	5,87	7,77	6,32

Din cuprinsul acestuia se remarcă faptul că la ambele cicluri școlare aspirația se situează la un nivel superior celui al posibilităților obiectivate prin performanțe, demonstrînd prin aceasta că între ceea ce subiectul vrea și ceea ce poate, coincidența nu este deplină, că aspirațiile depășesc, în general, posibilitățile de realizare. Comparînd nivelul de aspirație pentru cele trei etape cerute de chestionar cu nivelul de performanță obținut la acestea, constatăm că diferența de realizare (diferența dintre nivelul scontat și cel realizat) este negativă în toate cazurile, accentuîndu-se pe măsură ce se referă la o perioadă mai îndepărtată: — 0,58; — 1,25; — 1,45. Confruntarea mediilor la care elevii au aspirat cu acelea realizate demonstrează astfel că aspirațiile au fost cu atît mai realiste cu cît s-au referit la o perspectivă mai apropiată (trimestrul al II-lea; 6,55 media aspirată, 5,97 media realizată), gradul lor de realism scăzînd pe măsură ce au vizat o perioadă mai îndepărtată (anul școlar următor: 7,77 media la care au aspirat, 6,32 media obținută). Tendința de accentuare treptată a diferenței negative de realizare pe parcursul timpului este mult mai evidentă la elevii de vîrstă școlară mijlocie (— 0,90; — 1,50; — 1,95), față de cei de vîrstă școlară mare (— 0,26; — 1,00; — 0,95).

Fixarea adecvată a nivelului de aspirație implică în mod necesar capacitatea de evaluare a propriilor posibilități, este condiționată de realismul autoaprecierii. În general, dacă nivelul de aspirație este în concordanță cu performanțele, aceasta este o dovadă că autoaprecierea este aproape de valoarea reală. În cazul subiecților noștri, diferențele negative de realizare mai accentuate ale elevilor de vîrstă școlară mijlocie dovedesc, printre altele, carențe de autoapreciere, manifestate prin tendința de supraevaluare a capacităților proprii, tendință ce se intensifică pe măsură ce vizează un viitor mai îndepărtat. La elevii de vîrstă școlară mare se remarcă un grad mai mare de realism în aprecierea posibilităților proprii, o corelare mai adecvată a aspirației cu performanța.

★

Cercetarea modului de reglare a aspirațiilor la nivelul capacităților arată că acest proces este de lungă durată, trece prin numeroase oscilații și nu este scutit nici de unele stări tensionale, conflictuale, generate de decalajul dintre aspirații și posibilități. Tulburarea relațiilor dintre nivelul aspirației și cel al posibilităților, datorită distanței dintre acestea, se manifestă adesea prin momente dificile în viața elevului, prin stări de irascibilitate, de nemulțumire față de aprecieri sau, dimpotrivă, prin stări depresive, sentimente de neputință, de nerealizare. Din acest motiv, sondarea caracteristicilor nivelului de aspirație, a distanței acestuia față de nivelul posibilităților, precum și a capacității de apreciere a forțelor proprii prezintă o mare importanță pentru munca educativă, pentru sesizarea prezenței sau absenței aspectelor tensionale ale adaptării și, în general, pentru analiza dezvoltării psihice a elevilor.

Cunoașterea acestor aspecte trebuie însoțită și de unele măsuri instructiv-educative menite a-i antrena sistematic pe elevi într-o autoevaluare cît mai obiectivă, în vederea stabilirii unei corelații cît mai adecvate între posibilitățile proprii de realizare și aspirații, știut fiind faptul că aspirațiile devin un factor de progres numai dacă dinamica lor este secondată continuu de dinamica performanței. În sporirea gradului de obiectivitate a autoaprecierii un rol important îl pot avea activitățile teoretice și practice cu reguli precise de desfășurare, întrucît rezultatele obținute la acestea îi dau elevului informații clare, îi oferă posibilități de control și autocontrol permanent al capacităților, înlăturînd elementele care ar favoriza hazardul sau valorificarea subiectivistă. Activitățile de tipul concursurilor, instruirii programate și, în general, activitățile cu reguli precise de desfășurare pot contribui la înlăturarea autoaprecierilor eronate, la corectarea tendințelor de supraapreciere și de stabilire a unor aspirații mult mai înalte decît posibilitățile. Activitățile cu grade variate de dificultate,

cele cu baremuri precise, în care elevii singuri să-şi poată confrunta posibilităţile cu dificultatea sarcinilor, au un rol deosebit în formarea unei păreri adecvate despre posibilităţile personale, în ridicarea gradului de realism al aspiraţiilor şcolare şi profesionale.

În cazul elevilor cu nivel de aspiraţie scăzut (situat la nivelul performanţei anterioare sau chiar sub acest nivel), generat de subaprecierea forţelor proprii, acţiunea de stimulare a activităţii trebuie să meargă atît pe calea formării la aceşti elevi a criteriilor evaluative, cît şi pe calea trezirii încrederii în forţele proprii, a gustului pentru învingerea obstacolelor, a dorinţei de autodepăşire. Elevii care manifestă lipsă de încredere în posibilităţile lor trebuie ajutaţi să se ridice treptat la performanţe mai înalte, să-şi sporească încrederea în sine.

Şcoala şi combaterea kitschului în educaţia artistică a copiilor

Prof. dr. SILVESTRU PATIŢA

I. DATE PRELIMINARII

În limbajul actual, kitschul este sinonimul prostului gust, al convenţionalului, neautenticului în artă, în stilul de viaţă, în cultură. Estetica atribuie acest epitet artei surogat, adică celei care prozaizează viaţa şi o încarcă de vulgaritate, de epatare ieftină. Această categorie estetică a fost conturată ca atare prin 1870, la München, în rîndul pictorilor academişti, ca o reacţie împotriva schematismului (sketch, în englezeşte), improvizaţiei, pseudoartei. Prin termenul de kitschen (a strînge gunoiul de pe stradă) opozanţii de la München loveau în spiritul mic burghez al epocii, credul în iluziile fericirii şi păcii victoriene (Anglia) şi habsburgice (Austria). Nemţii mai folosesc şi expresia verkitschen (a scoate la mezat) pentru produsele artei şablon, ale modelor efemere, ale gustului filistin.

Transferat pe plan fenomenologic, termenul s-a aplicat şi omului. Albert Euchs susţine că omul-kitsch s-a dezvoltat mai ales în Austria secolului trecut, care era ţara tuturor compromisurilor. Acest om este fără caracter, dependent de împrejurări, adeptul banalului, al locului comun. Dedesubtul şi îndărătul contemplaţiei exterioare se ascunde o imagine convenţională a lumii, dorinţa de idilă, de fericire, de happy-end, care se opune năzuinţelor de transformare socială, de acţiuni îndrăzneţe şi de risc.

„În cazul kitschului reflectarea şi modelarea realităţii sînt abordate de pe poziţia unei concepţii despre lume obiectiv falsă, aşa că opera nu vizează regăsirea esenţei umane cu ajutorul zugrăvirii fidele a lumii, ci se străduieşte să o împingă pe planul al doilea, denaturînd-o ca să răspundă dorinţelor şi iluziilor obiectiv nejustificate". (1, pag. 85). Aşa dobîndesc căutare romanele şi filmele sentimentale în care fiul milionarului o ia de soţie pe dactilografă, viziunea exotică asupra realităţii, care nu implică contemplaţia de adîncime, de esenţă (romanele de cowboy, cele poliţiste etc.). În pictură apar tablourile idilice cu ţărani rumeni la faţă, bine îmbrăcaţi şi fericiţi, sau ţigănci vînzînd flori într-un peisaj ireal, apusuri nefireşti de soare, idile pastorale ş.a.m.d. În muzică apare potpuriul, o serie de fragmente melodice, care în contextul iniţial îşi au rolul lor dramatic, dar desprinse de acolo generează o atmosferă dulceagă — Gemütlichkeit — fără nici un conflict. Pe plan coregrafic un exemplu de degradare kitsch îl reprezintă valsul lui Strauss, transformat în exchibiţie artificială cu accentuat conţinut sexual.

Magazinele ilustrate, prin informaţiile răzleţe şi şocante din viaţa celebrităţilor, satisfac nevoia de kitsch şi de manipulare prin cultul sexului, pornografiei, senzaţionalului deşănţat. Sîntem de acord cu aprecierea lui Killy, că fenomenul kitsch este o poveste care vrea să pară realitate, ignorînd orice angajare socială majoră. Dar basmul pentru copii este preţios, tocmai pentru că el nu vrea să se dea drept realitate, istorie, ci rămîne iluzie. „Kitschul nu apare ca o iluzie, ci este clădit pe iluzii" (1, pag. 89).

Dacă arta adevărată ne oferă în general insolitul, unicatul, kitschul se restrînge numai la ceea ce se aşteaptă. Aşa se face că acesta din urmă se încadrează în cultura de consum, fiind creat tocmai de publicul care prin aşteptările sale îi facilitează apariţia. „Kitschul e un talmeş-balmeş al obiectelor, un talcioc al culturii" (2, pag. 77). Fiind lipsit de invenţii şi încărcat de stereo-

tipii, kitschul nu izbuteşte să ne emoţioneze şi să ne mobilizeze energiile creatoare spre o activitate purificatoare de gînduri şi sentimente meschine, întrucît el se opune katharsisului. Se ştie că acest efect liniştitor, care este katharsisul, ne face să trăim marile emoţii trezite de operele de artă autentică în chip stimulativ, învingînd frica sau compătimirea propulsate de aceste creaţii, ridicîndu-ne purificaţi sufleteşte deasupra lor.

Prin natura lor obiectivă motivele realităţii nu se caracterizează niciodată prin kitsch, ele devin ca atare cînd le desprindem şi le izolăm de conexiunile proprii. „Adevărata contemplaţie umană este totdeauna analitică — Engels spune că a analiza înseamnă a sparge nuca — în opoziţie cu gîndirea kitsch, care procedează prin analogie" (1, pag.105). Esenţa gîndirii kitsch este de a nu sparge nuca, deoarece ea trebuie poleită şi folosită ca podoabă pentru pomul de iarnă. Goethe spunea că filistinul privind catedrala din piaţă vede vitraliile întunecate şi obscure, fiind incapabil să trăiască plăcerea estetică adevărată. Kitschul a existat în toate timpurile, dar niciodată n-a fost atît de frecvent ca în epoca modernă.

În epoca noastră, intensul proces de urbanizare produce o transformare culturală rapidă şi de masă, care întrerupe continuitatea dintre vechile obiceiuri întipărite în familia tradiţională şi cultura modernă. Ruptura aceasta produce accelerarea asimilării culturii urbane în forme comode, anorganice gen kitsch. Aceste forme oferă posibilitatea umplerii golului căscat între vechea cultură şi cea modernă încă neasimilată.

Ţăranii veniţi la oraş caută să-şi constituie un ambient în care să se simtă bine. „În întîmpinarea acestor noi nevoi vin comercianţii cu produse surogat" (3, pag. 249). Surogatele culturale oferite sînt cópii şi lucrări cu pretenţii de replici la operele artistice cunoscute: sculpturi celebre sînt copiate în ipsos, picturi renumite sînt cromolitografiate sau multiplicate prin fotografiere. „Aşa ajung de efect culorile violente, gestica şocantă, atitudinile provocatoare, viziunile sentimentale ce frizează grotescul, trivialul, obscenul, melodramaticul, caricatura" (3, pag. 252). Noile mijloace de comunicaţie de masă — cinematografia, radioul, televiziunea — facilitează extinderea kitschului prin superproducţii feerice de circ şi carnaval, convertind folclorul încît să pună în evidenţă pitorescul. În felul acesta oamenii îşi făuresc idealuri pe linia atitudinii şi gustului pentru melodramatic şi sentimental, pentru pitoresc şi exotic. Ei ajung să înţeleagă prin artă un sistem de obiecte capabile să producă satisfacţii la simpla contemplaţie. „Cel satisfăcut de kitsch nu mai invocă nici un fel de emoţii profunde, nu mai încearcă nici bucurie, nici tristeţe, deoarece devine insensibil la valorile umane" (3, pag. 273).

II. CĂILE EDUCAŢIEI ANTIKITSCH LA COPII

1. **Cunoaşterea şi preţuirea culturii populare autentice.** În expediţiile „Cutezătorii", copiii trec prin zone folclorice străvechi, unde mai ales fetele admiră şi culeg modele de cusături şi ţesături diferite, descifrează frumuseţea portului popular şi îmbinarea armonioasă a culorilor, dispunerea aerisită a motivelor, valoarea materialelor folosite de harnicele ţesătoare de la ţară. În cercurile de cusături naţionale pionierele vor crea piese de autentică expresie populară evitînd alterarea motivelor tradiţionale, folosirea paietelor sau a nylonului în lucrările lor. Li se va atrage atenţia asupra prostului gust de a înjgheba păretare cu desene kitsch şi texte agramate sau frizînd banalitatea crasă de tipul următor: „Bărbatului frumos / Soţia-i găteşte gustos", sau „La oameni de omenie / Se primeşte-n ospeţie" etc. Asemenea texte evocă ironia lui Topîrceanu vizînd albumul unei fete unde cineva scrie: Cugetare: „Amorul e un lucru foarte mare" / Şi iscăleşte Guţă Popîndău.

Vizitele în zona vechilor vetre folclorice îi pun pe băieţi, îndeosebi, în contact cu cioplitorii în lemn, ceramiştii, creatorii de măşti folclorice ca Pavel Ţerţin din Năruja, Vrancea sau Nicolae Popa din Tîrpeşti, Neamţ care le transmit fiorul unor opere plămădite de-a lungul veacurilor. Familiarizarea cu exigenţele respective reprezintă un scut de respingere a kitschului artizanal pe care Vida Geza îl descoperea cu obidă prin tîrgurile din diferite zone ale ţării. Alterarea tradiţiilor de nişte „făcători" de suveniruri — preluate de o întreagă industrie iresponsabilă — subminează autenticul. Se construiesc machetele unor construcţii (case, monumente arhitectonice, obeliscuri) lăcuite strident, lemnul fiind uneori vopsit ca să semene cu marmura sau ceramica. Un pronunţat decorativism, îmbîcsit de linii şi motive aglomerate, caracterizează această artă de bîlci, pe care tînăra generaţie este datoare s-o ignore total şi s-o combată cînd tinde să se strecoare pe porţile cercurilor artistice de la casele pionierilor şi şoimilor patriei sau din şcoli.

Un artizanat de calitate se poate asigura după Ion N. Şuşală prin **garantarea autenticităţii: funcţionalităţii obiectelor create, sursei de inspiraţie, materialelor folosite, tehnologiei de lucru** în concordanţă cu însuşirile fizico-chimice ale materialelor, **mobilului creaţiei** (negustoria fiind semnul impostură), **simplităţii** (evitarea înzorzonării), **stilului** (personal, al grupului sau al zonei). (4, pag. 62—63)

În multe şcoli se găsesc şi echipe de culegători de folclor literar sau muzical. Bine îndrumate, ele contribuie la descoperirea expresivităţii verbale şi a muzicalităţii cîntecelor noastre. În cercurile literare sau în cenacluri, membrii acestora pot să realizeze creaţii pentru echipele şi formaţiile participante la Festivalul naţional „Cîntarea Româ-

niei": monologe hazlii, texte de brigăzi artistice, poezii de recitat la aniversarea unor evenimente, mici scenarii dramatice, subiecte pentru montaje literar-muzicale, cîntece de inspirație populară etc. Ba, mai mult, participarea activă în echipele de dansuri, în formațiile muzicale sau cele de recitatori reprezintă un exercițiu întru frumos. În toate aceste cazuri frumusețea eposului popular poate constitui un îndreptar, o pavăză împotriva vulgarității sau banalității.

Cu modelele culese de la izvoare și cu creațiile lor proprii, copiii își alcătuiesc vitrine în școală, uneori chiar mici muzee școlare în care vin adesea să-și desfășoare lecții diferite: de lucru de mînă, de desen, geografie, istorie, folclor literar sau muzical. Am asistat la asemenea lecții în muzeul artei populare de la Școala generală nr. 2 din Satu Mare, convingîndu-mă cum se face în mod creator translația de la sursă la copii a valențelor artei autentice. Aceștia vor fi receptori activi ai artei în practica lor artistică, transformînd-o într-o coordonată a vieții lor. Leonardo da Vinci spunea: „acela care poate merge la izvor nu trebuie să meargă la ulcior".

2. **Studierea creațiilor marilor artiști.** Vizitele sistematice ale copiilor efectuate la expozițiile de pictură, grafică, sculptură sau ceramică facilitează înțelegerea atît a mesajului respectivelor creații, cît și a modalităților variate de expresie, a metaforelor sub care ele se înfățișează. Greu se mai poate închipui ornamentarea interioarelor locuinței proprii cu kitschuri, atunci cînd ochiul vizitatorilor s-a exersat îndelung pe opere de artă autentice. La fel, vizitarea muzeelor de artă, a colecțiilor particulare ale unor iubitori de pictură sau sculptură, a atelierelor artiștilor, contribuie la sporirea exigenței în aprecierea unei opere. În definitiv, mulți așa-ziși „experți" în acest domeniu se pot lăuda în primul rînd cu școala frecventării marilor galerii naționale sau străine. O asemenea cultură artistică se poate întreține ulterior prin consultarea des repetată a albumelor de artă, a cărților în care se fac reproduceri comentate fie privind un curent, o epocă sau un artist. Firește, numai studierea acestor reproduceri nu e suficientă, fără a-ți obișnui ochiul și cu originalele. Dimpotrivă, ele nu facilitează decît o receptare pasivă. Un tablou desprins din galeria și unghiul potrivit de lumină, redus la proporții mici, rămîne o copie informativă a creației, nu o imagine sugestivă a ei.

La fel se întîmplă și în domeniul muzicii. Un concert auzit la radio impresionează mai puțin decît acel audiat la filarmonică. Dar redarea instrumentală neadecvată a unor partituri este și mai periculoasă. „Kitschul se ivește cînd „Marșul nuptial" al lui Mendelsohn este cîntat la acordeon, „Serenada" lui Tosselli la orgă sau „Simfonia a IX-a" se cîntă într-o berărie" (2, pag. 117). Participarea la audiții muzicale, la concerte educative sensibilizează indivizii pentru muzica adevărată.

Adevărata educație antikitsch se face în sălile muzeelor, filarmonicilor, expozițiilor, pe scenele teatrelor sau ecranele cinematografelor care proiectează filme artistice. De asemenea, ea este completată atît de dezbaterile ocazionate de întîlnirile cu oameni de artă (scriitori, compozitori, pictori, regizori etc.), cît și de studiul operelor de critică artistică. Participînd la dezbaterile din cenaclurile literare, la șezători sau simpozioane artistice, gustul pentru frumos al tinerei generații se modelează treptat. El se rafinează și în toiul lecturilor de proză sau poezie, atunci cînd selecția este bine făcută și se aprofundează marile capodopere ale literaturii autohtone și universale.

3. **Organizarea estetică a ambianței.** Pornind de la definiția lui Gropius că „locuința este o mașină de locuit", se poate spune că perfecta funcționare a acestei mașini este condiționată de relația stabilită între locatar și lucrurile care îi aparțin. Adesea apartamentul este o adevărată expoziție kitsch, în care se amestecă de-a valma tot felul de obiecte mai mult sau mai puțin funcționale, rar armonizate ca densitate și cromatism (dînd aspect de consignație interioarelor respective). În timpul studenției am auzit o doamnă bine îmbrăcată, solicitînd unui anticar vreo 30 de volume de culoare maro, necesare pentru polița recamierului nou care avea respectiva tentă. Cred că și capul acestei solicitatoare avea ideile tot atît de armonizate ca și conținutul cărților selectionate după culoare. Un criteriu de apreciere a prezenței kitschului într-un interior este și existența a o mulțime de bibelouri și suveniruri de tot felul, redînd obiecte în dimensiuni disproporționate față de original. „Arcul de triumf legat la port-chei, un elefant de porțelan în miniatură sau un șoricel gigantic stilizat în bronz" (2, pag. 37). Deci, elemente funcționale în sine sînt deturnate de la sensul lor inițial fie prin gigantizare, fie prin miniaturizare.

Ambianța din sălile de curs sau de pe coridoarele școlii se resimte de bunul sau prostul gust în care copiii sînt formați. Îmbîcsirea pereților cu tot felul de planșe și materiale didactice fac atmosfera de nerespirat și invită la repetarea ei la domiciliul copiilor.

Am văzut la Bacău Liceul sanitar organizat după principiile frumosului de membrii cercului de sculptură în lemn, patronat de directorul școlii. Ramele tablourilor, cuierele, mobilierul, gazetele de perete, toate purtau pecetea artei populare măiestrit inspirată în întreaga școală.

Îmbrăcăminte neîmpopoțonată, ținuta îngrijită, armonizarea culorilor hainelor, reprezintă o stavilă împotriva kitschului vestimentar. Dar și comportarea pe stradă, la spectacole, în vizite lasă amprente plăcute sau de prost gust. Vorbitul cu glas tare

la un concert sau la o piesă de teatru, mîncatul semințelor la film sau pe stradă, neglijarea regulilor bunei cuviințe în timpul vizitelor la cunoscuți sînt nu numai semne ale proastei creșteri, dar și amprente ale kitschului comportamental. Acesta se „îmbogățește" cu modul de exprimare neliterar, folosirea cuvintelor vulgare, a înjurăturilor sau jargonului (mișto, ușchi etc.), a pozei și grandilocvenței gesturilor.

Credem că s-a putut desprinde, din exemplele de mai sus, că nu sînt eficiente campaniile antikitsch, ci sînt necesare măsuri sistematice și de continuitate pentru stăvilirea proceselor care generează prostul gust. În educația multilaterală a tinerei generații, atît la orele de curs, cît și în sfera activităților din timpul liber, trebuie militat pentru prețuirea idealurilor artistice respective, deslușind clar conexiunile creațiilor din acest domeniu, în vederea lichidării a tot ce reprezintă rutină, anchiloză, prăfuire și conservatorism. Kitschul trebuie combătut atît în stilul vieții, cît și în cel al axiologiei artistice.

BIBLIOGRAFIE

1) Hermann István, *Kitschul, fenomen al pseudoartei*, Ed. politică, 1973.
2) Moles Abraham, *Psihologia kitschului* Ed. Meridiane, 1980
3) Gheorghe Achiței, *Artă și speranță*, Ed. Albatros, 1974
4) Șușală N.Ion, *Artizanatul — pledoarie pentru bunul gust*, Ed. Albatros, 1974.

Vizita la locurile de muncă ale părinților — mijloc eficient de educare a elevilor

MARIOARA ABAGIU, IOANA AMZA
Școala generală nr. 1 OLTEANCA, jud. VÎLCEA

ÎN VARIETATEA DEMERSURILOR ȘTIINȚIFICE înfăptuite de cercetarea pedagogică și de practica înaintată din școli, găsim căi, mijloace și modalități care, aplicate adecvat, dau posibilitatea cadrelor didactice să îi ajute pe copii să recepționeze și să-și însușească noul în sensurile majore ale dezvoltării societății noastre. Unul dintre mijloacele de mare eficiență care întrunește complexe metode și tehnici de învățare este vizita la locul de muncă.

Bine organizată și desfășurată, vizita nu numai că este o cale sigură de legare a învățămîntului cu practica, dar deschide copiilor noi orizonturi, dă posibilități largi de cunoaștere a noilor meserii ce se pot practica azi în sate.

În prezent, în mediul rural, meseriile sînt foarte diversificate și dau posibilitatea copiilor să-și aleagă profesia în care pot să-și valorifice la înalt grad aptitudinile cu care sînt dotați. Ceva mai mult și de o foarte mare importanță în viața omului, ei pot să învețe aceste meserii în mediul familial, în directa supraveghere a celor dragi, a părinților, a profesorilor și fără nici o exagerare, a întregului sat care, în condițiile vieții noastre noi, de o moralitate superioară, se prezintă ca o mare și unită familie.

Animate de dorința de a reuși să prezentăm copiilor din satul Olteanca, județul Vîlcea tabloul real al înfăptuirilor, condițiile foarte bune în care ei se împlinesc ca oameni și stimulați de îndemnurile desprinse din documentele de partid și din cuvîntările tovarășului Nicolae Ceaușescu, ne-am propus să realizăm cu elevii un itinerar în care să cuprindem mai multe aspecte ale vieții noi. *Buna reușită depindea de mai mulți factori*, de aceea, în primul rînd, ne-am concentrat atenția asupra modului în care putem lega conținutul temelor din programă cu obiectivele posibile de vizitat. După ce am ajuns la concluziile necesare, am luat legătura cu oamenii competenți din conducerea comunei și a unităților de lucru ce urma să le vizităm și am stabilit în amănunt cine și ce să prezinte copiilor. Am stabilit de comun acord data, cum să se desfășoare acțiunea, răspunderile și, ceea ce ni s-a părut nouă mai important, modalități de realizare a unui cadru mai deosebit la fiecare loc de vizită. Am pregătit copiii din timp ca pentru un eveniment de importanță deosebită. Toți eram nerăbdători.

Satul Olteanca a înregistrat înnoirile pe care le-au cunoscut majoritatea satelor din țara noastră. Case noi cu două niveluri, de interes particular sau de interes obștesc, centrul comercial, construcții pe linie de învățămînt, din domeniu sanitar și altele. Înfățișarea cunoscută a satului, a devenit deodată nouă pentru elevi privită, de data aceasta, prin prisma descrisă de cadrele didactice care i-au însoțit. Comparațiile cu casele vechi, scurt istoric pentru fiecare clă-

dire de interes obștesc, străduințele comune pentru realizarea lor, frumusețea arhitectonică și durabilitatea, funcționalitatea au constituit elemente noi, descoperiri noi în peisajul obișnuit, cotidian.

Dar obiectivele vizitei erau altele. Drumul pînă la ele a fost folosit numai ca introducere în temă. Am vizitat la locul de muncă una din brigăzile zootehnice. Animalele domestice nu constituie noutate pentru copiii satului, dar condițiile avansate, științifice de îngrijire a lor, tehnologiile folosite, cunoștințele zootehnicienilor, au constituit porți de intrare într-o lume nouă, foarte apropiată în distanță fizică de ei, dar uimitoare prin ineditul desfășurării. Toți elevii au simțit că între înțelesul tradițional de „văcar" și actualul îngrijitor de vite este o diferență a cărei definire o pot da numai distanțele sesizate între două lumi.

Drumul străbătut pînă la ferma zootehnică trecea printr-un lan de grîu. Am folosit prilejul pentru înfățișarea unui alt drum care trecea din bobul de grîu prin moară și brutărie (alte obiective ce urmau să fie vizitate), pînă la pîinea și la lipiile calde pe care de fapt le-au și primit copii cu ocazia întîlnirii cu brutarul. La S.M.A. au luat cunoștință de ceea ce înseamnă meserii tehnice agricole, de dotare tehnică a agriculturii și de ceea ce înseamnă, de fapt, puterea tractorului. Și îndeosebi ce înseamnă măiestria și adevărata putere a tractoristului. S-au vizitat moara, brutăria, gogoșăria, magazinul universal și la toate — întîmpinați de bunăvoința și de măiestria celor chemați să slujească prin munca lor satul în aceste locuri, copiii au făcut descoperiri de nebănuit în frumusețea acestor meserii.

Vizita la moară le-a prilejuit elevilor, pe lîngă drumul parcurs de la sacul de grîu la sacul de făină, o adevărată revelație a ceea ce înseamnă inteligența și măiestria bunilor gospodari. Aici meșterii au reușit să facă modificări motorului astfel încît să reducă consumul de energie foarte mult, păstrîndu-i același randament.

La dispensarul uman, emoție firească. Aici, cu aparatură de înaltă tehnicitate, cu doctori de diferite specialități, ajutați de personalul cu pregătire medie, se dă o calificată luptă împotriva bolilor.

O curățenie albă, i-am putea spune, un aer mereu împrospătat, obligau parcă la liniște și la „atenție cum umbli". Numai căldura cu care gazdele ne-au primit, grija deosebită pentru copii, ca o emanație a formației profesionale, au îndepărtat încet sfiala copiilor. Căminul cultural le-a furnizat surprize de neuitat. Pe lîngă faptul că vizitînd biblioteca au devenit, unii dintre ei, cititori ai ei pentru prima oară, au văzut fișe bogate și fișe de începători cu numai cîteva cărți împrumutate, au văzut drumul și evidența cărților, au avut și neașteptatul prilej să se producă pe scenă, ca artiști interpreți, cu cele mai frumoase poezii pe care le știau ei. Au urmărit cu viu interes felul cum se pregăteau formațiile de școlari pentru participarea la Festivalul „Cîntarea României".

Au fost mai multe obiective vizitate. Pentru fiecare în parte s-ar putea spune multe lucruri interesante și folositoare. Ne rezumăm însă numai la ceea ce nouă, cadrelor didactice, care am organizat aceste vizite, ni s-a părut mai demn de amintit. Subliniem impulsul la învățătură sesizat în primele zile după vizită. Descrierea mai nuanțată a meseriilor agricole, idei noi în compunerile despre locul natal.

Educația este rezultatul corelării unor acțiuni complexe, conlucrarea unor factori care acționează direct sau indirect, cu rezultate imediate sau cu efect îndepărtat. Printre acești factori cu rol hotărîtor se află școala cu multiplele sale posibilități și procedee, se află condițiile de viață, de mediu și gradul de calificare al educatorilor.

Vizita, ca mijloc educațional se înscrie printre cele mai eficiente mijloace prin posibilitățile largi pe care le oferă în folosirea mediului, a locului, a stărilor de spirit etc. Ea întrunește elementele necesare formării și dezvoltării sentimentului patriotic prin legăturile adînci ale ființării noastre pe locurile natale cuprinzînd trecutul, prezentul și viitorul. Dragostea de patrie pornește de la casa și curtea noastră. De la pomul din grădina noastră, din grădinile vecinilor și ale satului. Frumusețea locului natal, spiritualitatea satului în care ne-am născut rămîn puncte cardinale de referință și de orientare în viață. Desigur, nu se poate pune pe seama unei vizite oricît ar fi ea de bine organizată și reușită, formarea sentimentului patriotic, dar, se poate afirma cu certitudine că imaginile înregistrate în aceste vizite, la vîrsta formării, se constituie ca o temelie a viitoarelor sentimente. În acest sens vizita organizată și realizată de noi a contribuit la formarea sentimentului patriotic și la înlesnirea alegerii unei meserii frumoase, utile și cu posibilitatea practicării ei în mijlocul celor dragi, în satul natal.

MATEMATICA PENTRU CLASA A IV-A

(Urmare din pag. 6)

să găsească și alte cazuri, alte situații, ajungîndu-se ca prin orele de matematică să se realizeze acea înviorare a *minții* care să avantajeze autosolicitarea pentru fiecare elev, care să întrețină flacăra ce poate duce la pasiunea pentru matematică.

În încheiere, am dori să formulăm unele propuneri vizînd creșterea eficienței predării matematicii la clasele mici.

Ar fi necesar să se tipărească o culegere de exerciții și probleme sau caiete de muncă independentă, „tip Herescu" care să ofere o cantitate mai mare de exerciții și probleme, în vederea exersării, antrenamentului, consolidării, obținerii rapidității în calcul. Pentru elevii dotați ar fi binevenită o anexă la „Gazeta matematică și fizică" care să-i solicite pe măsura posibilităților lor.

Cum aplic datele matematicii în lucrările cu caracter practic-aplicativ

Prof. NICOLAE BARBU
Lic. agroindustrial Malu Mare, jud. Dolj

NOILE SCHIMBĂRI produse în structura și conținutul programelor și manualelor de matematică în școala generală și liceu, au creat premise favorabile pentru elaborarea unor modalități și strategii noi, privind întărirea caracterului aplicativ al matematicii în școli. Matematica, prin esența sa logic-educativă, prin posibilitățile pe care le oferă elevilor, de a face generalizări și abstractizări, poate contribui într-o măsură mai eficientă la integrarea învățământului cu producția a tinerilor care absolvă liceele cu profil industrial-agricol în activitățile practice agricole.

În activitățile practice cu caracter agricol se obișnuiește ca, înainte de a se trece la efectuarea propriu-zisă a lucrării, să se analizeze din punct de vedere matematic elementele lucrării și să se stabilească relațiile matematice dintre aceste elemente. Elevii sînt obișnuiți astfel să desprindă esențialul matematic din contextul unei anumite situații reale, să schematizeze fenomenul practic și să efectueze o demonstrație matematică *pentru a afla elementele necunoscute.*

În cadrul laboratorului de matematică există numeroase instrumente și dispozitive matematice, care sînt destinate activităților pe care le desfășoară elevii în practica agricolă, ca de exemplu: jaloane, fișe, instrumente de măsurat lungimile în teren — panglica de 50 m., pantograf, nivelă pentru măsurarea indirectă a diferențelor de nivel etc. Aceste instrumente sînt folosite de elevi *pentru a materializa în teren diferite elemente* cu caracter matematic. Punctele se materializează prin borne sau cu ajutorul țărușilor. Pentru a arăta elevilor necesitatea de a cunoaște matematica și de a aplica în lucrările cu conținut agricol, stabilesc totdeauna motivații plecînd de la rezolvarea unor probleme cu caracter practic agricol. Așa, de exemplu, am fost preocupați de stabilirea unor conexiuni mai largi între cunoștințele de matematică și cele de practică agricolă prin numeroase probleme cu caracter practic pe care le dau elevilor.

De exemplu, terenul agricol școlar are forma unui trapez, avînd baza mică $b = 200$m,

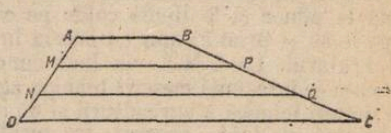


Fig. 1

baza mare $B = 400$ m, iar înălțimea $h = 150$ m; $AD = 180$ m (v. *fig. 1*).

Dorim să împărțim acest teren în 3 parcele egale, avînd liniile de hotar paralele cu bazele. Pentru aceasta este necesar să materializăm în teren prin țăruși sau borne, punctele M, N, P, Q, prin urmare trebuie să cunoaștem distanțele AM, MN, BP, și PQ, pe care trebuie să le măsurăm în teren de-a lungul aliniamentelor AD și BC. Pentru determinarea acestor distanțe este necesară o demonstrație matematică, adică o analiză și o reformulare a problemei din punct de vedere matematic.

În rezolvarea problemelor metodice, care necesită aplicarea matematicii în teren, este necesar, ca, din punct de vedere pedagogic, să parcurgem mai multe etape: *1)* formularea tehnică a problemei și precizarea elementelor necunoscute ale problemei; *2)* alcătuirea unei schițe a problemei avînd reprezentate geometric elementele necunoscute ale problemei; *3)* formularea matematică propriu-zisă a problemei ce constă în transpunerea în limbajul matematic a problemei practice; *4)* rezolvarea matematică a problemei, utilizînd metode și procedee de calcul; *5)* interpretarea matematică a soluției; *6)* interpretarea tehnică.

În cazul de față, prin formularea matematică a problemei se urmărește fundamentarea logică a problemei. În această operație se stabilește o echivalență între elementele geometrice și elementele practice. În mod practic elevii au fost întrebați, în cadrul aces-

tei probleme, la ce se reduce din punct de vedere matematic problema parcelării.

Fiind dat trapezul ABCD, să se împartă acest trapez în 3 trapeze echivalente, avînd bazele paralele cu bazele trapezului inițial. Problema poate fi redusă cu ajutorul unei construcții auxiliare la o problemă similară privind împărțirea unui triunghi în 3 părți echivalente prin laturi paralele cu baza. Într-adevăr, din B ducem o paralelă la latura AD care taie paralelele MP în T, NQ în S și DC în R (v. *fig.2)*

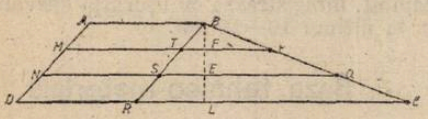


Fig. 2

Aria triunghiului BRC este egală cu diferența dintre aria trapezului $ABCD$ și aria paralelogramului $ABRD$. Avem:

$$\text{Aria}_{ABCD} = \frac{(400 + 200) \cdot 150}{2} =$$

$$= \frac{600 \cdot 150}{2} = 300 \cdot 150 = 45.000 \text{ m}^2.$$

$$\text{Aria}_{ABRD} = AB \cdot h = b \cdot h = 200 \cdot 150 =$$
$$= 30.000 \text{ m}^2.$$

Prin urmare, aria triunghiului BRC este egală cu 45 000 — 30 000 = 15 000 m². Întrucît ariile paralelogramelor $ABTM$, $MTSN$ și $NSRD$ sînt egale, rezultă că ariile figurilor BPT, $TBQS$ și $SQCR$ de asemenea egale. Problema se reduce deci la împărțirea triunghiului BRC în trei părți echivalente prin laturi paralele cu baza. Pentru aceasta vom folosi o teoremă referitoare la echivalența ariilor a 2 sau mai multe triunghiuri asemenea.

Într-adevăr, ducem BL perpendicular pe RC și notăm F și E intersecțiile cu laturile paralele. Avem:

$$\frac{TP}{SQ} = \frac{BF}{BE} \text{ și } \frac{\text{Aria}_{BTP}}{\text{Aria}_{BSQ}} = \left[\frac{TP}{SQ}\right]^2;$$

$$\frac{\text{Aria}_{BTP}}{\text{Aria}_{BRC}} = \left[\frac{BT}{BR}\right]^2$$

$$\text{Aria}_{BTP} = \text{Aria}_{BRC} \cdot \frac{1}{3} = \frac{15\,000}{3} =$$

$$= 5\,000 \text{ m}^2$$

$$\text{Aria}_{BSQ} = 2 \text{ Aria}_{BTP} = 2 \cdot 5000 = 10\,000 \text{ m}^2$$

Prin urmare avem:

$$\frac{5\,000}{15\,000} = \left(\frac{BT}{BR}\right)^2 \cdot$$

sau: $\frac{1}{3} = \frac{BT^2}{BR^2} \Rightarrow BT^2 = \frac{BR^2}{3} \Rightarrow BT =$

$$= \frac{BR\sqrt{3}}{3} \text{ și } BR = AD = 180 \text{ m}$$

Deci $BT = \frac{180\sqrt{3}}{3} = 60\sqrt{3}$ m.

În mod asemănător se deduce că:

$$\frac{2}{3} = \frac{BS^2}{BR^2} \Rightarrow BS^2 = \frac{2\,BR^2}{3} \Rightarrow BS =$$

$$= \frac{BR\sqrt{6}}{3} = \frac{180\sqrt{6}}{3} = 60\sqrt{6} \text{ m}$$

Odată determinate distanțele BT și BS, vom măsura de-a lungul aliniatului AD distanțele AM și AN egale respectiv cu $60\sqrt{3}$ m și $60\sqrt{6}$ m. În punctele M și N vom introduce borne care delimitează parcelele egale ale lotului.

În cursul activităților practice agricole se pot chiar confecționa cu elevii anumite aparate matematice necesare activităților în teren. Rezolvarea problemelor cu caracter practic în agricultură dă posibilitatea elevilor de a înțelege mai bine necesitatea diferitelor deducții teoretice și contribuie într-o măsură mai eficientă la pregătirea elevilor pentru viață, pentru problemele pe care le vor avea de rezolvat în activitățile viitoare. La alcătuirea problemelor cu date luate din agricultură este necesar să se ia în considerare particularitățile de vîrstă ale elevilor, sistemul de motivație care stimulează interesul pentru rezolvări. Este necesar ca și conținutul unor probleme practice cu caracter agricol să nu fie prea complicat și să nu necesite indicații tehnice complicate din partea profesorului, deoarece prin aceasta se sustrage atenția elevilor de la conținutul propriu-zis matematic. Este necesar să se creeze probleme cu date reale care să reflecte preocupările din practica agricolă a elevilor, punînd un accent mai mare pe conținutul lor matematic.

Elevii pot determina singuri, pe baza măsurătorilor, cubajul unor căpițe de fîn de o anumită formă, pot stabili diferențele dintre producțiile medii la hectar; pot efectua lucrări de parcelare a loturilor școlare sau agricole, de rectificare a liniilor de hotar sau de trasare și racordare a drumurilor în teren.

Şcoala rurală din Mărişel, factor activ în viaţa economică a localităţii

DUMITRU SALADE

STUDIEREA particularităţilor psihopedagogice ale unei şcoli, a modului în care funcţionează, a stilului de conducere etc. prezintă uneori un interes pedagogic tot atît de mare ca şi studierea unei chestiuni noi de didactică.

În partea de vest a judeţului Cluj, pe un platou aflat la o altitudine de cca. 1100 m., la o distanţă de 50 km, de capitala judeţului, se află situată comuna montană Mărişel, pe o suprafaţă de aproximativ 74 km². Comuna ce poate aspira la titlul de staţiune turistică, prin frumuseţea peisajului transilvan, polarizează interesul multor specialişti, mai ales după saltul economic şi cultural făcut în urma electrificării şi a legăturii directe, prin şoseaua asfaltată, cu capitala judeţului (Cluj-Napoca). Interesul acestor specialişti este motivat de puternicele transformări pe care le-a suferit comuna în ultimele 2 decenii. Şcoala din Mărişel se alătură progresului cunoscut de comună în alte domenii, cu rezultate cel puţin egale.

Fără îndoială că între o şcoală urbană şi una rurală există deosebiri care impun un program de muncă şi un stil de conducere diferenţiate. Dar şi înăuntrul acestor deosebiri am putea stabili altele mai nuanţate, între o şcoală rurală montană şi una de cîmpie, între una dintr-un centru muncitoresc şi alta dintr-un centru agricol (cooperativizat sau nu). Aceste deosebiri se manifestă în primul rînd în psihologia elevilor, în cea a personalului didactic şi chiar în ceea ce priveşte munca metodică din şcoală. Aceste caracteristici, cele referitoare la elevi mai ales, ar trebui să fie folosite judicios, în special, de către cadrele didactice în munca educativă. Particularităţile economice şi psihosociale ale localităţii influenţează, fără îndoială şi rezultatele muncii instructive şi educative din şcoală.

Comuna Mărişel dispune de 6 şcoli, din care 2 cu clasele I—VIII şi 4 şcoli cu clasele I—IV, simultane. Dată fiind aşezarea răspîndită a comunei, unii elevi au de parcurs pînă la şcoală, zilnic, 8—10 km. În sprijinul celor aflaţi la distanţe mari şcoala de centru dispune de un internat-cantină în care elevii pot locui toată săptămîna. Tot din acest motiv, al distanţelor, procesul de învăţămînt începe dimineaţa la ora 9.

O simplă privire comparativă a situaţiei pe care a avut-o şcoala în 1970 şi în 1982, privind cîteva aspecte ale procesului de învăţămînt, înregistrează cu uşurinţă dezvoltarea ei în ultimii 10—12 ani.

Baza tehnico-materială

Şcoala, mai ales cea din centru, beneficiază de mijloace audiovizuale cum ar fi: diascol, aspectomat, diaproiector, magnetofon, picup, televizor, radio, echipament pentru laboratorul de fizico-chimie şi pentru biologie.

Fiecare şcoală este înzestrată cu bibliotecă, împreună totalizînd peste 5000 volume, care circulă permanent printre elevi.

Tinereţea colectivului didactic poate fi şi ea considerată o caracteristică a şcolii. Media de vîrstă a colectivului pedagogic este de 24—25 ani, unii dintre membrii colectivului fiind localnici. Structura unui asemenea colectiv favorizează dacă nu chiar stimulează declanşarea unor iniţiative valoroase. Această situaţie îşi are semnificaţia ei, care nu trebuie să scape unui observator extern. Reveniţi *acasă*, cu o calificare de învăţător sau profesor, fiii comunei, alături de ceilalţi colegi, sînt hotărîţi să-şi arate prin fapte ataşamentul faţă de locul natal. Entuziasmul colectivului, dorinţa de afirmare, dragostea faţă de copii, devotamentul faţă de profesiunea de educator etc. sînt calităţi care-i întăresc unitatea şi creează premise favorabile unei activităţi eficiente. Aspiraţia firească a colectivului de a se afirma, de a realiza lucruri deosebite, deschiderea sa către nou şi dorinţa de a contribui la ridicarea prestigiului şcolii şi comunei printr-o temeinică pregătire a elevilor, prin ridicarea nivelului cultural al populaţiei constituie motorul multor acţiuni şi încercări. Este suficient să amintesc, de exemplu, că unele teste de evaluare sînt aplicate şi verificate în practică, fără nici o publicitate (la lb. română), sau că la construirea unor lecţii se urmăreşte formularea unor obiective operaţionale sau aplicarea de tehnologii didactice noi. Unii învăţători şi profesori sînt preocupaţi de noutăţile didactice aflate la cursurile de reciclare sau din presa pedagogică — puţină cîtă ajunge pînă acolo — şi ar dori mai multe argumente, mai multe studii pentru a se convinge înainte de a le aplica. Este drept că sînt şi unii sceptici cu privire la eficienţa acestor inovaţii pedagogice, care ar trebui să reţină atenţia, ţinînd seama de vîrsta lor, de faptul că sînt la începutul carierei didactice.

O discuție cu personalul didactic de la școala de centru și cu directorul coordonator prof. I. Mareș, care ne-a furnizat unele informații, a scos la iveală *dificultățile și succesele în muncă* și, mai ales, *preocuparea lor de a face mai mult și de a nu se lăsa depășiți*, prin nimic, de o școală cu condiții materiale mai bune. Ea a pus în evidență stăruința personalului didactic de a găsi soluții adecvate situației școlii (contactul cu părinții, ajutorarea elevilor, valorificarea resurselor locale, stimularea talentelor etc.) și mai ales de a folosi intensiv condițiile particulare ale școlii. Curajul de a privi critic și autocritic lucrurile, manifestat fără rezerve în discuția purtată este o garanție că schimbările ce se vor întreprinde vor fi în favoarea școlii. Deși discuția a avut loc la cîteva zile după concursul de schi — Cupa „Pelaghia Roșu", la care școala din Mărișel a obținut locul întîi, acest fapt nici n-a fost măcar menționat, considerîndu-se ca ceva firesc, cu toate că un asemenea eveniment ar putea fi folosit mai mult pentru stimularea mîndriei elevilor și a dorinței lor de a învăța. (Antreul școlii de centru este decorat cu astfel de diplome și mențiuni).

Vorbind despre munca unei școli trebuie să examinăm în primul rînd modul în care ea își realizează funcțiile de bază. Din datele prezentate rezultă că școlarizarea este de 100%, că frecvența este bună și că pregătirea elevilor este corespunzătoare nevoilor producției. Dorința copiilor de a reveni după absolvire în comuna natală vorbește despre rezultatele orientării școlare și profesionale și ale muncii educative, în general. Majoritatea copiilor, după terminarea treptei I se încadrează în circuitul producției locale. Contactul elevilor cu unitățile productive apropiate (hidrocentrala Tarnița, Gilău sau Cluj-Napoca) și cu muncitorii acestor întreprinderi le stimulează interesul pentru profesiuni compatibile cu pregătirea și aptitudinile lor și cu nevoile locale de forțe de muncă. Se realizează astfel orientarea elevilor spre treapta I de liceu, îndeplinindu-se planul de școlarizare și cerințele forței de muncă locală.

Dealtfel, munca pedagogică a celor patru comisii metodice a școlii (a învățătorilor, a profesorilor de științe umaniste, de științele naturii și a diriginților) este orientată și concentrată în acest sens. Schimbul de experiență, interasistențele și dezbaterea unor probleme de interes general vizează, în ansamblu, creșterea calității și eficienței întregului proces educațional.

Pentru a sublinia specificul școlii merită poate să amintim mai degrabă o latură educativă majoră și anume *educația prin muncă și ierarhizarea priorităților* în opera de pregătire a tinerilor pentru muncă, pentru profesie și pentru viața socială.

Educația prin muncă prezintă note cu totul deosebite față de o zonă rurală colectivizată sau una urbană. Familia joacă, aici **un rol cel puțin egal cu cel al școlii, dacă nu** chiar mai mare. De la o vîrstă fragedă copiii sînt antrenați în procesul muncii gospodărești, fără eforturi și pe măsură ce cresc și sarcinile lor în munca familiei se complică mereu. De la paza vitelor, trec la strînsul fînului, apoi la sapă, la coasă, la cărat etc. Creșterea animalelor este principala ocupație a locuitorilor. Am văzut copii de cl. V—VI scoțînd vara cu calul, complet independenți, zile în șir, căpițe de fîn, de pe coaste foarte abrupte și transportîndu-le la locul de depozitare. Independența, și deci într-un fel maturizarea elevilor, merge pînă acolo încît uneori băieții suplinesc cu succes absența tatălui din familie, angajat pe șantier, și uneori și a mamei. Este emoționantă această integrare, angajare și antrenare a copiilor în toate muncile gospodărești, mai ales în sezonul de vară. Sînt puțini copii care să refuze însărcinările, unele destul de grele, date de părinți. Pe scurt, deci copilul devine de timpuriu o forță de muncă a familiei (zona necooperativizată). Mediul familiei și cel social devin stimulative, dînd competiției aici un alt înțeles decît cel al întrecerilor organizate și îndrumate.

Școala reprezintă ceva mai mult decît o obligație, *o instituție de valorizare a omului, de impulsionare și atestare a meritelor sale sociale și profesionale*. Școlii îi revine sarcina să sistematizeze această experiență moral-civică, să o expliciteze teoretic și să o încadreze într-o experiență mai largă privind profilul moral-politic al viitorului cetățean. Urmează ca această experiență de muncă să fie transferată și în activitatea școlară. Și ea de obicei se traduce fără prea multă greutate.

Faptul că elevii acestui sat nu sînt prea solicitați de mass-media îi face să fie receptivi față de informațiile primite în clasă și mai deschiși față de acțiunea școlii. Este o plăcere deosebită să te întreții cîteva minute cu un astfel de colectiv de elevi și să constați cît de matur judecă unii și cu ce experiență individuală bogată vin la școală. Disciplina foarte bună la școală este și ea o caracteristică a colectivului de elevi. De mulți ani aici nu s-au înregistrat abateri grave de la normele de conduită, ceea ce poate constitui un titlu de mîndrie pentru școală.

Între praticularitățile școlii se înscrie și munca cu *părinții* și cu *pionierii*. Vizitele personalului didactic în familii iau aici caracterul unor adevărate consultații pedagogice. O astfel de muncă, îmbinată cu combaterea prejudecăților și a superstițiilor — înrădăcinate încă în unele familii — devine o adevărată „campanie" culturală. (Acesta este unul din avantajele celor care s-au născut aici și cunosc mentalitatea populației, putînd-o influența ușor). Un semn că majoritatea părinților sprijină școala îl constituie și contribuția lor voluntară la sporirea cantității de combustibil pentru a asigura căldura necesară desfășurării, în bune condiții,

a procesului de învățămînt, iarna durînd de obicei din noiembrie pînă în mai. Comitetul cetățenesc de părinți se dovedește un organ activ, participînd cu interes la acțiunile social-culturale ale școlii.

Acțiunile pionierești merită și ele o mențiune specială. Numai în anul școlar precedent elevii claselor V—VIII au realizat peste 14.000 lei, participînd la lucrări de întreținere a plantațiilor sau la lucrări de curățire a pășunilor. De asemenea, unitatea de pionieri a comunei a realizat în ultimii 4 ani aproape 15.000 lei din valorificarea ambalajelor de sticle și borcane, fără să mai amintim unele acțiuni cultural-educative.

Un loc special în activitatea școlii îl ocupă participarea elevilor la diverse manifestări *sportive* sau turistice și mai ales rezultatele obținute. La concursurile de schi, organizate în cadrul județului elevii din Mărișel ocupă de regulă primele locuri. Ziarul local („Făclia", din 17-III-1982) menționează că la Cupa „Pelaghia Roșu", din anul acesta, aflată la cea de-a IX-a ediție, orgnizată de Consiliul județean al Organizației pionierilor, Inspectoratul școlar județean și Școala generală din Mărișel (la care școala din Mărișel a obținut locul întîi la probele individuale și pe echipe) „aceste încercări au fost cele mai bine organizate dintre cîte s-au disputat în acest sezon". La fel Cupa „Micilor vînători de munte" aflată la a X-a ediție a revenit în anul 1982 pentru a VII-a oară echipei din Mărișel. Rezultate bune au obținut de-a lungul anilor expedițiile „Cutezătorii", care au fost premiate cu trofeul „Gențianele" de 2 ori, iar cu „Egreta" o dată. Elevii școlii au participat și la concursurile naționale de schi, anul acesta la Miercurea Ciuc reprezentînd jud. Cluj, manifestări care atestă o preocupare susținută în această direcție, devenită tradiție.

Perspective. Din anul școlar 1982—1983, va lua ființă treapta I, cu profil silvic, ceea ce va permite elevilor efectuarea practicii productive în mai bune condiții. Conducerea școlii are în vedere înființarea unei pepiniere silvice, care în afară de faptul că va asigura în timpul primăverii, verii și toamnei îndeplinirea unor lucrări de întreținere sau de plantare a puieților va aduce și unele beneficii școlii. Aceasta pe lîngă efectele educative care vor ajuta elevii să prețuiască mai mult natura înconjurătoare, s-o păzească de poluare, s-o cultive și s-o îndrăgească.

Studierea unor aspecte limitate ale muncii unei școli și a unora mai complexe și mai generale este de natură să completeze perspectiva pedagogică și să-l determine pe cercetător și pe profesor să facă mereu raportările și corelările cuvenite. Prezentarea profilului unei școli nu urmărește numai sublinierea progresului realizat într-o perioadă dată de unitatea respectivă, ci mai ales semnalarea aspectelor globale ale activității și integrarea în contextul sau în condiționarea lor firească.

Un astfel de studiu poate sensibiliza pe toți cei interesați (profesori, îndrumători, și observatori externi) și le poate atrage atenția asupra uneia sau alteia din laturile activității, care trebuie stimulată, corectată, corelată etc. Privirea comparativă nu numai a laturilor activității, ci și a situației de ansamblu a unei școli cu o alta, permite o evaluare mai obiectivă a rezultatelor și plasează școala respectivă într-o scară de valori controlabilă și modificabilă. Aspectele pozitive susținute de condițiile specifice (rezultatele sportive, de exemplu, în cazul școlii din Mărișel) nu trebuie să umbrească sau să subordoneze celelalte sectoare mai puțin favorizate. Pledoaria pentru exploatarea judicioasă a condițiilor specifice și favorabile procesului de învățămînt nu înseamnă subaprecierea sau ignorarea celor mai puțin favorabile.

Școala din Mărișel constituie un argument pentru ideea că *rezultate pozitive globale se pot obține și acolo unde dificultățile și eforturile depășesc, uneori, limitele obișnuite.*

Integrarea eficientă socioprofesională a absolvenților de liceu

MIHAELA JIGĂU

INTEGRAREA PROFESIONALĂ nu poate fi discutată în afara contextului social în care se desfășoară. Factorul ce se integrează urmărește, sub aspect profesional calificarea, perfecționarea calificării, reciclarea profesională etc., în concordanță cu cerințele

întreprinderii în care se efectuează această integrare (nivelul pregătirii, performanța). O adevărată integrare presupune ca sistemul integrator să țină seama de elementele factorului ce se integrează, să se modifice în vederea creării condițiilor necesare unei bune realizări a aspirațiilor acestuia. Analiza teoretică a fenomenului relevă și faptul că realizarea acestuia cunoaște diferite niveluri; integrarea în status, profesiune, întreprindere și loc de muncă — și mai multe etape: adaptare, asimilare, identificare.

Integrarea se raportează la domenii foarte variate (integrare normativă, culturală, funcțională, comunicativă etc.) și este un proces multifactorial determinat, referindu-se direct și la dimensiunile afective, cognitive axiologice. Îndeosebi în socialism, cînd munca devine adevărata valorificare a omului, cu cît acesta este mai bine integrat, cu atît el este mai mulțumit de munca sa, se simte mai legat de această muncă și va avea o mai mare tendință de stabilitate.

Dacă integrarea profesională constituie calea principală de realizare a integrării sociale, una din condițiile esențiale ale optimizării integrării profesionale este acțiunea științifică de orientare școlară și profesională. Prin armonizarea relației dintre aptitudini și interese cu cerințele profesiunii și a relației dintre opțiunile personale și cerințele sociale, orientarea școlară și profesională devine o condiție de bază a procesului de integrare și constituire a carierei profesionale. Înțeleasă ca o activitate complexă de creare a condițiilor prin care tînărul să-și poată valorifica toate capacitățile și realiza aspirațiile, orientarea școlară și profesională reprezintă o importantă operă de îmbinare a intereselor individului cu cele ale societății.

Pornind de la premisele teoretice enunțate, potrivit cărora integrarea tinerilor în muncă și viață trebuie pregătită prin forme organizate de acțiune care să debuteze încă din școală, aceasta constituind sursa principală de cadre pentru toate sectoarele vieții sociale, s-a considerat utilă studierea integrării în producție a absolvenților treptei I și a II-a de liceu și analiza principalilor indicatori ce pot semnaliza măsura în care aceștia s-au integrat în producție, avînd în vedere că integrarea constituie un indicator al eficienței externe a școlii. În abordarea acestui fenomen am avut în vedere două aspecte: pe de o parte, modalitățile și formele de acțiune ale școlii în scopul realizării unei mai bune și rapide integrări în producție a absolvenților și, pe de altă parte, contribuția întreprinderii la accelerarea acestui proces.

Investigația a cuprins inspectori școlari (din toate județele țării), directori de școală (aprox. 100 de subiecți din această categorie) și absolvenți ai liceului. Inspectorilor și directorilor de școală li s-au solicitat răspunsuri privind principalele capacități pe care trebuie să le posede absolvenții celor două trepte liceale, pentru a se integra corespunzător în viața socioprofesională și care dintre acestea nu sînt suficient cultivate în școală, opinii referitoare la criteriile de evaluare a integrării.

S-a cerut totodată indicarea unor modalități de urmărire a integrării absolvenților pe parcursul stagiului de practicant, a elementelor pe care ar trebui să le conțină un astfel de instrument — o cartotecă —, precum și a modalităților de perfecționare a colaborării școlii cu întreprinderea în scopul facilitării și accelerării acestui proces. Analiza răspunsurilor primite ne permite să relevăm faptul că, nu toate unitățile școlare dispun de instrumente adecvate de urmărire a integrării, nu există o preocupare permanentă și sistematică de a controla și îndruma tinerii muncitori încadrați în producție.

Un aspect important în studiul integrării îl constituie depistarea principalelor criterii de evaluare a integrării absolvenților în viața socioprofesională. Din răspunsurile furnizate de lotul de inspectori și directori de școală a putut fi alcătuită o ierarhie a acestor indicatori, care cuprinde, în ordine: „disciplina la locul de muncă", „îndeplinirea la nivelul optim calitativ și cantitativ a sarcinilor de plan", „adaptarea profesională", „manifestarea spiritului de echipă, de colegialitate în colaborarea din grupul de muncă și întreținerea unor relații bune cu superiorii", „participarea activă la viața social-obștească", „preocuparea pentru perfecționarea (autoperfecționarea) profesională", „manifestarea unui complex de deprinderi profesionale specifice meseriei", „stabilitatea la locul de muncă". Bineînțeles, acești indicatori ai integrării reprezintă doar o parte dintr-o serie mai largă, dar interesant este faptul că subiecții care i-au menționat au în vedere nu numai pregătirea profesională, ci se referă și la formarea tinerilor pentru viață în general, pentru activitatea într-un colectiv de muncă etc.

Realizarea integrării presupune cultivarea în procesul de învățămînt a unor calități care să faciliteze și să asigure evoluția profesională favorabilă a absolvenților. Aceste calități, în ordinea de importanță atribuită de subiecții anchetați (inspectori și directori) sînt următoarele: atitudinea pozitivă față de muncă, deprinderi și abilități specifice meseriei, comportament moral, temeinice cunoștințe teoretice de specialitate, adaptare la disciplina tehnologică, spirit gospodăresc de planificare, organizare și sistematizare a activității, capacitatea de autoperfecționare, cunoștințe de cultură generală, gîndire tehnică.

Cunoștințele, informațiile dobîndite în școală nu pot fi transferate direct în muncă fără o experiență practică în virtutea căreia ceea ce a fost învățat va fi pus în valoare prin contactul cu situațiile reale; de aceea, școala asigură prin profilele sale o pregătire de bază în principalele profesiuni necesare dezvoltării economico-sociale. Există totuși,

au relevat subiecții investigați, o serie de calități, capacități a căror insuficientă cultivare, dezvoltare în școală, face ca trecerea absolventului de la viața școlară la cea profesională să fie dificilă, lentă, presupunînd un îndelungat proces de adaptare.

Dintre aceste calități și capacități, a căror cultivare ar trebui intensificată în școală, au fost enumerate: deprinderile de muncă (profesionale), spiritul de independență (inițiativă), disciplina tehnologică, cunoștințele de cultură generală, trăsăturile moral-civice, capacitatea de autoapreciere, deprinderile de executare a unor operații complexe, cunoștințele științifice și tehnice.

Inspectorii și directorii cuprinși în lotul investigat se referă și la un alt aspect, și anume, la rolul activ pe care trebuie să-l joace școala în cadrul colaborării cu întreprinderea și după repartizarea absolvenților, în timpul desfășurării stagiului de practicant, colaborare pe care aceștia o văd concretizată în: contactul permanent al școlii cu biroul personal - învățămînt din întreprindere, evidența fișelor (dispozițiilor) de repartizare în producție (a confirmărilor de încadrare), analizele periodice efectuate de școală și inspectorat, întîlniri și corespondențele cu unitățile de producție și absolvenții, participarea personalului didactic la examenul final de stagiatură, grafic de urmărire a stagiarilor (de rotare a lor, de urmărire a îndeplinirii indicatorilor ș.a., pe baza unei programe) etc.

Investigația asupra integrării, asupra modalităților și mijloacelor de accelerare a ritmului acestui proces și de realizare în condiții cît mai bune nu se putea limita numai la ancheta în rîndul inspectorilor și al directorilor, fără a lua în considerare și opiniile absolvenților aflați în stagiul de practicant.

Lotul de subiecți din această categorie a cuprins 192 de absolvenți din promoția 1979/1980 din județul Alba. Aria de probleme la care s-au solicitat opiniile acestora a cuprins o serie de aspecte cu care sînt confruntați tinerii în momentul în care păsesc într-o nouă etapă a existenței lor.

Întrebările cu care debutează chestionarul se referă la motivele alegerii profesiunii respective, la informațiile pe care le aveau despre meserie înainte de a intra în liceu și sursele informațiilor respective, concordanța/neconcordanța dintre meseria dobîndită și aspirații. Este interesantă relația între aspirațiile profesionale și realizări, întrucît practicarea unei meserii pentru care au existat preferințe încă înainte de însușirea acesteia reprezintă un prim element pentru o integrare mai rapidă în activitatea profesională viitoare.

La nivelul absolvenților treptei I — din cadrul lotului cuprins în cercetare — concordanța între aspirații și realizări se regăsește la peste 76% din subiecți. Alta este situația în cazul absolvenților treptei a II-a: numai 55% din această categorie practică meseria pe care și-au dorit-o. Deosebirea dintre cele două grupe de subiecți se explică îndeosebi prin faptul că, mulți dintre cei care au absolvit treapta a II-a de liceu au avut în vedere la momentul respectiv frecventarea unui institut de învățămînt superior, fapt confirmat și de răspunsurile date la întrebarea referitoare la meseriile (profesiunile) pe care ar fi dorit să le practice, acestea fiind în general: inginer, economist, jurist, profesor, medic etc. (deci profesiuni care presupun studii superioare).

În cadrul ambelor categorii (absolvenți ai treptei I și a II-a) sînt subiecți care ar fi dorit să practice o altă meserie, ce nu necesită însă un nivel superior de instrucție. În cazul acestora nu este vorba deci de o neconcordanță între aspirații și realizări din punct de vedere al nivelului de instrucție pe care l-au atins, ci îndeosebi de o greșită orientare școlară și profesională, de opțiuni profesionale întîmplătoare, de presiunea unor influențe exterioare (prietenii, părinții etc.), de lipsa informațiilor în legătură cu meseria respectivă etc., aspecte, rezultate și din răspunsurile referitoare la factorul (factorii) determinant în alegerea profesiunii.

Este semnificativ — pentru cele prezentate mai sus — faptul că 35% din absolvenții treptei I și 29% din absolvenții treptei a II-a aveau informații vagi sau nu dispuneau de nici un fel de informație cu privire la meseriile pentru care pregătește liceul respectiv sau despre specificul meseriei în sine. Trebuie să menționăm însă că subiecții chestionați au absolvit liceul (treapta I sau a II-a) în anul școlar 1979/1980; în ultimii ani s-a pus mai mult accent pe acțiunile de orientare școlară și profesională, pe informarea elevilor cu privire la viitoarea profesiune etc.; deși aceste măsuri sînt încă insuficiente, absența unei informări și orientări profesionale bine realizate generînd încă lipsa unei motivații reale, înlocuită de „sfatul" de ultimă oră al părinților sau de hotărîrea luată în grabă și uneori în mod nejustificat de către tînăr. Consecințele acestui tip de opțiuni sînt foarte profunde, întrucît cei care își însușesc statusul profesional ca urmare a unor factori ce acționează în afara aspirațiilor personale se integrează mai greu, exprimă mai multe nemulțumiri față de munca depusă, manifestă o instabilitate latentă (sau chiar activă) mai mare față de meserie sau întreprindere.

O altă variabilă care influențează procesul de integrare se referă la concordanța/neconcordanța dintre meseria pe care și-a însușit-o absolventul în liceu și cea pe care o practică de fapt. La nivelul lotului investigat 81% din absolvenții treptei a II-a și 50% din absolvenții treptei I nu lucrează în meseria pentru care s-au pregătit și nici măcar într-una apropiată. Este îngrijorător procentul foarte mare al absolvenților treptei I liceale, deși aceștia capătă în cei doi ani o pregătire largă, nu strict specializată, care le va permite ulterior să-și adîncească pregătirea într-o

meserie sau alta. Totuşi, faptul că nu-şi desfăşoară activitatea nici măcar într-o profesiune apropiată, face ca intrarea lor în viaţa profesională reală să fie perturbată. Chiar dacă liceul nu oferă o instruire foarte specializată, abandonarea unui bagaj de cunoştinţe şi punerea subiectului în faţa necesităţii însuşirii altuia pentru noua profesiune constituie o pierdere pentru individ şi societate, precum şi un handicap în ce priveşte integrarea socioprofesională.

Determinant în schimbarea meseriei a fost faptul că „nu le-a plăcut profesiunea însuşită" (peste 50% din subiecţii care lucrează în altă meserie), ceea ce este în strînsă legătură cu lipsa informaţiilor privind profilele şi meseriile liceului la care s-au înscris, precum şi a celor referitoare la meserie ca atare şi, în ultimă instanţă, absenţa acţiunii de orientare şcolară şi profesională care poate contribui la organizarea relaţiei dintre aptitudinile şi interesele individuale cu cerinţele profesiunii şi la optimizarea relaţiei dintre opţiunile personale şi cerinţele sociale. Sînt şi subiecţi care au schimbat meseria prin repartiţia primită, ceea ce a dat naştere la nemulţumiri şi la dificultăţi în adaptarea la noua activitate.

Altă sursă de nemulţumire a absolvenţilor rezidă în faptul că şcoala nu i-a familiarizat suficient cu activitatea viitoare, cu locul de muncă pe care îl vor ocupa etc. Dealtfel, la întrebarea privind dificultăţile pe care le-au întîmpinat în procesul de integrare, subiecţii au indicat: neacomodarea cu locul de muncă şi cu oamenii cu care lucrează, neefectuarea practicii în actualul loc de muncă, ritmul de lucru deosebit decît cel din atelierul-şcoală, insuficiente cunoştinţe profesionale dobîndite în timpul practicii, neparticiparea profesorilor, maiştrilor-instructori şi organizaţiei U.T.C. la facilitarea adaptării la noua formă de activitate.

Realizarea integrării la locul de muncă presupune cultivarea în procesul de învăţămînt a unor calităţi, capacităţi etc., care, în opinia absolvenţilor, sînt următoarele: cunoştinţe de tehnologie, cunoştinţe dobîndite în timpul practicii în producţie, trăsături moral-civice, cunoştinţe teoretice, cunoştinţe privind utilajele din întreprindere, cunoştinţe privind organizarea muncii, disciplina de producţie, cunoştinţe social-politice.

Absolvenţii investigaţi, ca şi inspectorii şi directorii de şcoală, indică şi o serie de calităţi care ar trebui mai intens cultivate în şcoală, pentru ca să poată face faţă cu mai multă uşurinţă sarcinilor ce le revin în procesul de producţie, pentru a se integra mai uşor, şi anume: mai multe cunoştinţe de tehnologie, mai multe cunoştinţe practice pe care să le obţină prin repartizarea la mai multe locuri de muncă şi maşini pe timpul practicii productive, mai multe cunoştinţe privind organizarea muncii, însuşirea disciplinei de producţie, mai multe cunoştinţe teoretice şi de cultură generală etc. Deşi subiecţii anchetaţi au considerat util ca şcoala să-şi intensifice anumite laturi ale activităţii sale, marea majoritate a absolvenţilor au declarat că nivelul pregătirii profesionale realizate prin procesul instructiv-educativ corespunde sarcinilor de muncă pe care le au de îndeplinit.

Integrarea profesională poate fi privită şi prin prisma factorilor ce generează satisfacţia sau insatisfacţia subiecţilor la locul de muncă. În cercetările mai vechi integrarea era considerată realizată în momentul atingerii unei anumite performanţe în activitate, trecîndu-se cu vederea faptul că performanţa profesională nu constituie numai un rezultat al factorilor aptitudinali, ci şi al factorilor motivaţionali. Referitor la sursele de satisfacţie pe care le au absolvenţii investigaţi, pe primul loc se situează însăşi „plăcerea de a practica o meserie pentru care au preferinţă", urmînd, în seria situaţiilor pozitive „rezultatele bune pe care le obţin în muncă" şi apoi „retribuţia" şi „colectivul în care lucrează".

Un procent ridicat deţin însă şi cei ce nu au satisfacţii în muncă (peste 35%), ceea ce ilustrează neadaptarea lor la condiţiile noi de muncă şi reclamă intervenţii sistematice pentru diminuarea nemulţumirilor lor. Insatisfacţiile se datoresc practicării altei meserii decît cea pentru care s-au pregătit, insuficientelor cunoştinţe practice asimilate în şcoală etc.

Stabilitatea în muncă sau, dimpotrivă, tendinţa la fluctuaţie evidenţiată prin dorinţa de a schimba locul de muncă constituie, de asemenea, indicatori relevanţi ai gradului de integrare profesională şi în studiul întreprins am încercat să surprindem şi acest fenomen al stabilităţii/instabilităţii latente, prin investigarea intenţiilor de viitor ale tinerilor cu privire la perfecţionarea în aceeaşi meserie, într-o altă meserie, dar în aceeaşi întreprindere, sau într-o altă întreprindere şi profesiune. Intenţiile de viitor au fost investigate şi prin prisma dorinţei de a-şi spori nivelul de instrucţie prin frecventarea treptei a II-a de liceu sau a unui institut de învăţămînt superior. O ultimă problemă asupra căreia s-au solicitat opiniile absolvenţilor a fost rolul şcolii în accelerarea şi facilitarea procesului de integrare socio-profesională şi a relaţiei pe care aceasta trebuie să o întreţină cu întreprinderea pe toată durata stagiului de practicant. Analiza opiniilor subiecţilor investigaţi — inspectori, directori de şcoală şi absolvenţi — permite desprinderea unei serii de concluzii dintre care, în primul rînd, necesitatea unei orientări şcolare şi profesionale desfăşurate în mod sistematic pe parcursul învăţămîntului gimnazial, pentru ca astfel să se evite opţiunile grăbite şi întîmplătoare înainte de înscrierea la liceu, fără a fi luate în consideraţie aptitudinile şi capacităţile elevilor.

Definirea unor obiective specifice ale disciplinei „Tehnologie chimică generală"

Prof. ing. LAURA MODOIANU
Liceul „Octavian Goga", Sibiu

NECESITATEA de a adapta sau de a regla sistemul de învățămînt la cerințele suprasistemului „societate" a determinat în ultimele decenii numeroase încercări și fragmentări, atît la nivelul teoretic al gîndirii pedagogice, cît și la nivelul practicii școlare propriu-zise. Din acest ansamblu de elemente, uneori extrem de variate și de contradictorii, s-au desprins treptat cîteva tendințe care polarizează demersul evolutiv dialectic, atît în teoria cît și în practica pedagogică. Aceste tendințe — prioritare pentru deceniul actual și cele următoare — sînt:

a) Definirea mai exactă a obiectivelor **sistemelor și subsistemelor de învățămînt, mergînd pînă la operaționalizarea lor pe discipline, capitole și lecții.**

b) Reglarea sistemelor de învățămînt **și a componentelor acestora printr-o evaluare științifică cu o metodologie specifică fiecărui component.**

c) Proiectarea instruirii **în dependență de obiectivele acesteia și de o strategie generală determinată de specificul disciplinei, a procesului de învățare și de specificul populației de elevi.**

În studiul de față ne vom opri la unele probleme pe care le ridică **definirea obiectivelor** la disciplina menționată, analizînd atît planul teoretic general al acestei probleme, cît și unele concretizări relevante pentru întregul demers.

În ceea ce privește *planul teoretic general*, se impune o primă delimitare de principiu și anume: *ducă o știință* (de exemplu: chimia) sau *o tehnologie* (de exemplu: tehnologia chimică) reprezintă un model al nivelului la care a ajuns cunoașterea umană în domeniul respectiv, *o disciplină școlară* reprezintă o secțiune dintr-o știință sau o tehnologie, atît în planul orizontal de cuprindere, cît și în planul vertical de profunzime. În același timp, această discriminare nu este suficientă, pentru că o disciplină înseamnă însușirea unor cunoștințe deja existente și formarea unor comportamente specifice de utilizare, operare cu aceste cunoștințe. La fel pentru tehnologie care, ca domeniu de cunoaștere umană, înseamnă condițiile în care se realizează procesul respectiv, în timp ce ca disciplină școlară ea înseamnă cunoașterea acestor condiții, dar și formarea comportamentelor profesionistului, care să asigure funcționarea utilajelor.

Or, în timp ce cunoștințele provin din domeniile de cunoaștere umană specifice (chimie, fizică, matematică etc.), formarea deprinderilor respective implică cel puțin *două domenii mari*:

— *domeniul științei respective* care prin analiză ne arată ce tipuri de deprinderi ar trebui să fie formate și

— *domeniul psihologiei învățării* care proiectează strategia prin care putem forma în mod optim o deprindere sau alta.

Din cele prezentate mai sus rezultă că este necesară o anumită imagine a chimiei sau a tehnologiei chimice, ca *disciplină școlară*, imagine care să difere prin specificul său de imaginea chimiei *ca știință* sau a tehnologiei chimice, *ca tehnologie*.

Această imagine nu poate fi conturată decît ca urmare a unei analize amănunțite a obiectivelor pe care le urmărește disciplina respectivă în cadrul unui sistem de învățămînt, în cazul nostru a învățămîntului liceal. Aici apare cea de a doua problemă de principiu, și anume aceea a elementului care generează obiectivele. Evident, deși obiectivele unei discipline pot fi stabilite arbitrar, totuși nu aceasta este calea. Pentru un astfel de demers se folosește în ultimele decenii, așanumita *analiză a sarcinii sau a profesiunii*, adică o inventariere a sarcinilor pe care le va avea de rezolvat profesionistul respectiv și o *structurare* a lor după anumite criterii interne, cum ar fi de exemplu clasele de deprinderi psihomotrice. Considerăm că o astfel de abordare este absolut necesară în cazul unor discipline tehnologice cum este tehnologia chimică.

În acest cadru de referință se înscrie și planul concretizărilor noastre, care își propune să releve atît elementele generale specifice activității de *operator chimist*, cît și unele elemente particulare, ce reprezintă concretețea disciplinei.

a) **Elementele caracteristice activității de operator chimist.** Odată cu modernizarea proceselor tehnologice, cu introducerea automatizării pe scară largă, a crescut și rolul operatorului chimist în desfășurarea procesului de producție. De la un simplu muncitor care efectua operații simple ca: mărunțiri, amestecări, evaporări, operatorul chimist conduce azi instalații moderne de mare capacitate, atribuțiile lui predominante fiind de supraveghere, reglare, optimizare.

Astfel, operatorul chimist:

— urmărește alimentarea aparatelor cu materii prime;

— conduce procesul de producție conform indicațiilor regulamentului de fabricație, supraveghind în permanență aparatele de măsură și control locale sau de pe tabloul de comandă, urmărește dacă valorile indicate se situează în limitele normelor de funcționare. În caz contrar, intervine prin efectuarea de manevre care au ca rezultat reglarea parametrilor;

— operatorul de pe platformă supraveghează direct funcționarea utilajelor și efectuează reglări manuale, manevre de pornire și oprire a instalației în caz de defecțiuni, sub îndrumarea maistrului de fabricație și a operatorului de la tablou;

— de asemenea, operatorul execută și operații de preparare a soluțiilor necesare.

b) Elementele enumerate reprezintă **comportamentele generale**, care pentru a fi formate presupun la nivelul *obiectivelor generale* pentru pregătirea în meserie următoarele:

1) Cunoașterea tendințelor dezvoltării industriei chimice românești.

2) Educarea politică și ideologică a elevilor în spiritul respectului pentru muncă.

3) Înțelegerea și cunoașterea *procedeelor moderne de fabricare* a principalelor produse anorganice, în vederea aplicării cunoștințelor dobîndite în practică.

4) *Cunoașterea principiilor de bază ale realizării unei instalații tehnologice* (exemplu: cum circulă fluidele într-o instalație, cum se realizează vid în instalație etc.).

5) Însușirea corectă a terminologiei științifice.

6) *Cunoașterea defecțiunilor principale* care se pot ivi în funcționarea utilajelor și modul lor de remediere.

7) *Cunoașterea metodelor de îmbunătățire* a calității produselor.

8) *Realizarea schemei* unei instalații tehnologice, cunoscînd fluxul tehnologic.

9 Realizarea schemei unei instalații tehnologice, prin asamblarea instalațiilor corespunzătoare diferitelor faze ale procesului tehnologic.

10) *Identificarea utilajelor* unei scheme tehnologice.

11) *Interpretarea influenței diferiților parametri* (presiune, temperatură, concentrația reactanților) asupra desfășurării unei reacții chimice.

c) Aceste obiective care reprezintă **comportamente integratoare, complexe se ating printr-o corectă definire a unor obiective operaționale** la nivelul fiecărui sistem de lecții sau lecții separate. Vom da un exemplu de obiective operaționale la nivelul unei lecții de tehnologie chimică generală, la clasa a IX-a fabricarea amoniacului).

La sfîrșitul orelor destinate acestei teme elevul trebuie să poată reacționa adecvat, după cum urmează:

1) *Să poată defini temperatura optimă* ca fiind temperatura la care se asigură o viteză de reacție maximă.

2) *Să poată reda principiul Le Chatelier în cazul reacțiilor chimice care duc la echilibru:* într-o reacție endotermă, care decurge cu mărire de volum, obținerea produșilor de reacție este favorizată de creșterea temperaturii și mărirea presiunii sau: într-o reacție exotermă, care decurge cu contracție de volum, deplasarea echilibrului spre dreapta este favorizată de scăderea temperaturii și creșterea presiunii.

3) *Să poată arăta cum se asigură respectarea temperaturii optime într-un proces exoterm* — la sinteza amoniacului — prin preluarea căldurii amoniacului fierbinte rezultat din reacție de către gazele reci care intră în reacție, într-un sistem de schimbătoare de căldură.

4) *Să poată reda principiul conservării energiei la comprimarea gazelor*, menționînd că lucrul mecanic efectuat la comprimare se transformă în căldură, care este înmagazinată de gaze.

5) *Să poată arăta ce parametri favorizează operația de absorbție*, menționînd că absorbția fiind un proces exoterm și decurgînd cu contracția de volum este favorizată de scăderea temperaturii și mărirea presiunii. Alt parametru care favorizează absorbția este suprafața de contact cît mai mare dintre cele două fluide.

6) *Să poată arăta ce se înțelege prin chemosorbție*, menționînd că aceasta este o operație de absorbție însoțită de reacție chimică (exemplu: absorbția gazelor nitroase în apă cu formare de acid azotic).

7) *Să poată arăta cum se realizează practic operația de absorbție, respectiv de chemosorbție*, menționînd că atît gazele cît și apa în care se face absorbția se răcesc, iar gazele se comprimă înainte de absorbție. Pentru creșterea eficienței procesului cele două fluide circulă în contracurent, în turnuri de absorbție, iar suprafața de contact dintre ele se mărește prin folosirea umpluturii ceramice.

8) *Să poată interpreta relația temperatură-presiune* în cazul lichefierii unui gaz, arătînd că odată cu creșterea presiunii are loc și creșterea temperaturii de lichefiere.

9) *Să poată spune cum se depozitează gazele și lichidele*, arătînd că gazele se depozitează în gazometre sau butelii sub presiune, iar lichidele în rezervoare.

10) *Să poată arăta ce aspecte de ordin economic intervin:*

— la reformarea metanului — menționînd că deși scăderea presiunii favorizează procesul, se preferă lucru la 25—30 atm, deoarece în urma comprimării gazele se încălzesc, realizîndu-se economie de metan-combusti-

bil și tot datorită creșterii eficienței termice, se obține abur supraîncălzit care poate asigura o parte din energia necesară instalației de sinteză a amoniacului;

— la sinteza amoniacului — menționînd că recuperarea căldurii de reacție se realizează cu apă rece, care circulă printr-un cazan recuperator — parte integrantă a reactorului.

11) *Să poată arăta*, cunoscînd fluxul tehnologic, *care sînt principalele utilaje ale instalației* (desulfurator, sobă de reformare a metanului, convertizor, turnuri de absorbție, reactor etc.).

În acest moment al discuției, problema care apare în prim-plan este aceea a disciplinelor sau capitolelor din alte discipline, care asigură sau contribuie la atingerea acestor obiective. Astfel, rămînînd în aceeași zonă, putem specifica următoarele:

În afară de cunoștințele de *chimie* și *tehnologie chimică* sînt necesare cunoștințe de *fizică*, în scopul interpretării valorilor citite la aparate și corelării acestora. Cunoștințele de *matematică* sînt indispensabile în efectuarea calculelor pentru prepararea unor soluții, reglarea parametrilor, programarea valorilor prescrise ale parametrilor. Operatorul chimist trebuie să cunoască și să deosebească utilajele între ele, pentru a putea interveni atunci cînd este necesar. Aceste cunoștințe sînt dobîndite la cursul de *operații și utilaje*. De asemenea, operatorul chimist trebuie să cunoască aparatele de măsură și control, să știe cum sînt construite și să le deosebească între ele. În acest sens, îi sînt necesare cunoștințele de la cursurile de *aparate de măsură și control și automatizări* în industria chimică. *Desenul tehnic* îl ajută să poată reda cu ușurință schema unei instalații tehnologice. Deprinderile necesare efectuării manevrelor de pornire-oprire a instalației, reglarea funcționării diferitelor utilaje prin manevrarea ventilelor respective, efectuării de circuite în cadrul unei instalații și remedierii diferitelor defecțiuni care apar, sînt formate la *laboratorul tehnologic* și la *practica productivă*.

Încheind aici problema abordată, este necesar să menționăm că numai definirea unor obiective operaționale, adică a unor *comportamente observabile și măsurabile*, poate asigura trecerea la etapa următoare și anume, aceea a proiectării unor instrumente de măsurare și evaluare obiectivă a randamentului școlar, instrumente care ar permite obținerea unor date certe necesare reglării științifice a procesului de instruire.

PROGRAME DE ÎNVĂȚĂMÎNT ȘI EDUCAȚIE PERMANENTĂ*

LUCRAREA DE FAȚĂ se adresează și își propune să-i ajute pe toți cei confruntați cu problemele regîndirii educației la nivel național și respectiv ale transformărilor curriculum-ului școlar, în perspectiva „finalității celei mai importante a învățămîntului contemporan" și anume „pregătirea individului pentru educația permanentă, altfel spus pentru integrarea activă în viața socială și în procesul învățării continue".

Concepută și coordonată de profesorul belgian L. D' Hainaut, sub egida directă a secretariatului UNESCO, lucrarea întrunește contribuțiile unui număr de încă opt autori din diferite țări, între care și reprezentantul țării noastre, G. Văideanu. La elaborarea diferitelor capitole au fost folosite documentele de lucru și studiile realizate în cadrul diferitelor activități și reuniuni UNESCO cu acest subiect. În acest context, se cuvine menționată, de asemenea, prezența activă a României, care a participat la două din aceste reuniuni, elaborînd și un raport pe tema dezvoltării curriculum-ului școlar în perspectiva educației permanente.

Volumul reflectă, așadar, rezultatul unei serii de activități operaționale, la baza lui aflîndu-se înțelegerea integratoare a conceptului de curriculum, așa cum îl definește coordonatorul lucrării (în cap. 5) și anume: proiect educativ care cuprinde: a) țelurile scopurile și obiectivele unei acțiuni educative; b) căile, mijloacele și activitățile folosite pentru a atinge aceste scopuri; c) metodele și instrumentele evaluării.

Plecînd de la această definiție, capitolele sînt structurate în cinci mari părți. Prima se ocupă de contextul politic și pedagogic al unei reforme axate pe educație permanentă, analizînd principiile, sursele și structurile necesare. Un capitol al primei părți este dedicat *rolului cercetării pedagogice* într-o asemenea acțiune. Partea a doua definește profilurile de formare, se ocupă de *elaborarea obiectivelor și evaluarea conținuturilor unui curriculum*. Partea a treia este dedicată diferitelor *modalități de organizare a conținuturilor*, printre care și organizarea modulară, care se înscrie, printre multiplele forme, în perspectiva unei educații mai bine adaptabile la exigențele educației permanente. Partea a patra se ocupă de *raporturile educație-mediu*, în special de cerințele țărilor în curs de dezvoltare și de *educația prin și pentru muncă*. Partea finală, *Concluzii*, arată implicațiile și consecințele unei reforme a curriculum-ului asupra tuturor componentelor sistemului educațional, acestea trebuind a fi luate în considerație pentru a se asigura succesul deplin al unei reforme. În fine, ultimele pagini ale lucrării au în vedere deschiderea școlii asupra problemelor lumii contemporane.

Din această prezentare reiese, în ciuda numărului mare de autori și a problematicii vaste, structura unitară, sistematică a cărții. Ea are meritul de a trata o problemă centrală a sistemului educațional la un nivel teoretic înalt și de a reflecta, în același timp, o bogată experiență practică, calitatea soluțiilor propuse fiind, așa cum se precizează, în atenția permanentă a forului coordonator.

Iată de ce inițiativa traducerii unei asemenea lucrări nu poate fi salutată decît cu viu interes de către toți lucrătorii din domeniul educației și învățămîntului din țara noastră, unde formarea pe tot parcursul vieții, ca și renovarea continuă a programelor conform cerințelor economico-sociale constituie principii fundamentale ale sistemului educațional.

Subliniem, în încheiere, calitatea deosebită a traducerii, alegerea nuanțată, fericită, a termenilor de specialitate, configurînd, odată mai mult, competența științifică a celor doi specialiști în domeniul abordat.

GEORGETA LĂZĂRESCU

* L. *D'Hainaut (coordonat.) Programe de învățămînt și educație permanentă* (trad. Leon Topa și Ioana Herseni), București, E.D.P., 1981.

Rezultatele unei cercetări dintr-o acțiune didactică eficientă

Prof. MARCELA-VIORICA MOCANU
Școala generală nr. 164, București

TRECEREA LA O NOUĂ CALITATE în învățămîntul românesc este un imperativ al construcției socialiste multilateral dezvoltate. Pentru realizarea acestui obiectiv cadrele didactice fac mari eforturi, dar nu totdeauna au satisfacția împlinirii, a succesului. Cauze sînt multe. Din propria mea activitate am observat că de cele mai multe ori noi profesorii nu operăm cu cele mai eficiente metode de predare-învățare sau nu organizăm procesul didactic după un demers cît mai eficient. Această convingere mi-a fost confirmată și de expunerile și studiile prof. univ. dr. VASILE BUNESCU privitoare la promovarea unui demers didactic de mare eficiență, fapt ce m-a determinat să experimentez „MODELUL ÎNSUȘIRII DEPLINE" — cum este denumit în literatura pedagogică contemporană — în clasa a V-a D de la Școala nr. 164 unde predau matematica*.

Acest mod nou de lucru se bazează științific pe cîteva idei pedagogice cunoscute în literatura actuală de specialitate și recunoscute ca valabile, dar aplicate izolat; este vorba de aferentația inversă, definirea obiectivelor, motivația, activizarea, individualizarea și evaluarea.

Demersul didactic care obiectivează aceste idei constă într-o succesiune de momente ce trebuie parcurse în desfășurarea oricărei lecții de dobîndire de cunoștințe și de recapitulare.

Primul moment constă într-o verificare a cunoștințelor necesare însușirii lecției noi și se realizează prin cîteva întrebări la care elevii trebuie să răspundă în scris. Profesorul constată cu ușurință, trecînd printre bănci, dacă elevii au rezolvat corect sau nu. De obicei apare necesitatea de a se explica din nou chestiunile care s-au dovedit neclare, chiar și pentru doi, trei elevi.

Momentul doi constă în definirea obiectivelor și, dacă este posibil, comunicarea lor elevilor.

Momentul trei constituie, de fapt, *predarea* noilor cunoștințe; în acest moment profesorul își poate concretiza întreaga lui creativitate pentru a realiza condițiile de învățare, pentru fiecare obiectiv propus.

În cadrul momentului patru se dă o probă scrisă prin care se constată dacă elevii au reușit să înțeleagă și să opereze cu cunoștințele prevăzute de fiecare din obiectivele lecției predate. Pe baza rezultatelor obținute de elevi, pot apărea două situații: elevi care au rezolvat corect proba și cărora li se dă să rezolve alte probe urmărind aceleași obiective, dar cu un grad mai mare de dificultate; pentru ceilalți elevi, care nu au rezolvat corect proba, li se dau explicațiile necesare în funcție de greșelile făcute.

În momentul cinci se discută cu întreaga clasă modalitățile ce trebuiau folosite pentru rezolvarea testului formativ de la momentul patru.

Momentul șase constă într-un test sumativ, verificîndu-se, încă o dată, cu alte dificultăți, dacă s-au realizat obiectivele ce ne-am propus.

În final, se dă o temă pentru acasă care să cuprindă exerciții și probleme.

Pentru exemplificare, prezentăm modul de desfășurare a lecției cu tema:

Media aritmetică a numerelor raționale

MOMENTUL I: Verificarea cunoștințelor necesare pentru a se înțelege noțiunea de medie aritmetică a unui șir de numere și pentru a o calcula.

1) *Compararea fracțiilor în cele trei situații:*

$$\frac{3}{4} > \frac{2}{4};\ \frac{3}{4} < \frac{3}{5};\ \frac{2}{5} > \frac{3}{8};\ 16 > 15$$

* Experimentul se desfășoară sub îndrumarea prof. univ. dr. Vasile Bunescu de la Universitatea București.

2) *Adunarea unui număr întreg cu o fracție:*

$$4 + \frac{3}{5} = 4\frac{3}{5}$$

3) *Adunarea unei fracții cu un număr mixt:*

$$\frac{2}{4} + 3\frac{1}{2} = \frac{2}{4} + 3\frac{2}{4} = 3\frac{4}{4} = 4$$

4) *Adunarea unor fracții care nu au același numitor.*

Aceasta presupune:

a) Aflarea c.m.m.m.c. Exemplu:

$$\frac{8}{12} + \frac{5}{16} + \frac{3}{72} = \frac{96 + 45 + 6}{144} =$$

$$= \frac{147}{144} = 1\frac{3}{144} = 1\frac{1}{48}$$

b) Găsirea numerelor cu care trebuie să se amplifice fracțiile pentru a stabili numitorul comun:

$12 = 2^2 \cdot 3$	$144 : 12 = 12$
$16 = 2^4$	$144 : 16 = 9$
$72 = 2^3 \cdot 3^2$	$144 : 72 = 2$

c.m.m.m.c. $= 2^4 \cdot 3^2 = 144$

MOMENTUL II: Explicarea și corectarea greșelilor prin scoaterea unui elev la tablă; calcularea numitorului comun 144 și a amplificatorilor.

MOMENTUL III: Definirea obiectivelor lecției noi: „Media aritmetică a numerelor raționale":

1) *Media aritmetică a două numere întregi.*

Exemplu: 7 și 9; 14 și 26; etc.

$(7 + 9) : 2 = 8$

$(14 + 26) : 2 = 20$

2) *Media aritmetică a trei numere consecutive.*

Exemplu: 7; 8 și 9.;

$(7 + 8 + 9) : 2 = 8$

Se observă că media aritmetică este termenul din mijloc, adică 8.

3) *Media aritmetică a unui număr întreg și o fracție.*

Exemplu:

$$M = \frac{3 + \frac{4}{5}}{2} = \frac{19}{5} \cdot \frac{1}{2} = \frac{19}{10} = 1{,}9$$

4) *Media aritmetică a două numere raționale.*

Exemplu:

$$A = \frac{1}{5}; \quad B = \frac{6}{8}$$

$$M = \frac{\frac{1}{5} + \frac{6}{8}}{2} = \frac{8+30}{40} \cdot \frac{1}{2} =$$

$$= \frac{38}{40} \cdot \frac{1}{2} = \frac{19}{40}$$

5) *Media aritmetică a mai multor numere raționale.*

Exemplu:

$$A = \frac{1}{6}; \quad B = 1\frac{1}{15}; \quad C = 1\frac{5}{30}$$

$$\frac{\frac{1}{6} + 1\frac{1}{15} + 1\frac{5}{30}}{3} = 2\frac{5+2+5}{30} \cdot \frac{1}{3} =$$

$$= \frac{72}{30} \cdot \frac{1}{3} = \frac{72}{90} = \frac{4}{5}$$

6) Compararea mediei aritmetice a două sau mai multe numere raționale cu fiecare din ele.

Exemplu: punctul 3

$$1{,}9 < 3 \quad 1{,}9 > \frac{4}{5}$$

MOMENTUL IV: Organizarea activităților de învățare pentru fiecare din obiectivele propuse.

1) *Expunerea cerințelor didactice prin probleme.*

Exemplu: Stabiliți media trimestrială dacă aveți două note 7 și 9. Cum procedați?

$$\frac{7+9}{2} = 8$$

Comparați media aritmetică cu fiecare număr!

$8 > 7 \quad 8 < 9$

2) *Dar dacă aveți trei note?* De exemplu: 7; 9 și 10.

$$\frac{7+9+10}{3} = \frac{26}{3} = 8{,}66$$

Comparați media aritmetică cu fiecare din notele date:

$8{,}66 > 7 \quad 8{,}66 < 9 \quad 8{,}66 < 10$

Enunțați regula privind calcularea mediei aritmetice.

REGULĂ: Media aritmetică a unui șir de numere este câtul dintre suma lor și numărul lor.

$$M = \frac{A+B}{2} \qquad M = \frac{A+B+C+D}{4}$$

3) *Calculați media trimestrială a unui elev* care are următoarele note la matematică: la oral 6; 7; 7 și la teză 7.

media la oral:

$$\frac{6+7+7}{3} = \frac{20}{3} = 6\frac{2}{3} = 6{,}66$$

media trimestrială:

$$\frac{6{,}66 + 7}{2} = \frac{13{,}66}{2} = 6{,}83$$

4) *Calculați media aritmetică a numerelor raționale*

A și *B*, unde

$$A = \frac{1}{7} \text{ și } B = \frac{2}{3}$$

$$M = \frac{\frac{1}{7} + \frac{2}{3}}{2} = \frac{3+14}{21} \cdot \frac{1}{2} =$$

$$= \frac{17}{21} \cdot \frac{1}{2} = \frac{17}{42}$$

5) *Comparați media aritmetică* cu fiecare număr.

Ce constatați?

$$\frac{17}{42} > \frac{1}{7} \qquad 119 > 42$$

$$\frac{17}{42} < \frac{2}{3} \qquad 51 < 84$$

6) *Enunțați regula de comparare a mediei aritmetice cu fiecare număr dat.*

REGULĂ: Media aritmetică a două numere raționale este mai mare decît cel mai mic și mai mică decît cel mai mare din numerele date.

MOMENTUL V: Test formativ.

Rezolvați următoarele exerciții:

— Se dau numerele naturale $A = 8$ $B = 10$ Calculați media aritmetică și comparați-o cu fiecare număr dat.

— Se dau trei numere consecutive: 9; 10; 11.

Calculați media aritmetică și comparați-o cu fiecare număr dat.

— Se dau numerele raționale: $A = \frac{1}{3}$

$$B = \frac{2}{5} \qquad C = \frac{1}{2}$$

Calculați media aritmetică și comparați-o cu fiecare număr dat.

— Enunțați regula generală pentru calcularea mediei aritmetice a unui șir de numere.

MOMENTUL VI: Pentru elevii care au rezolvat corect exercițiile din testul formativ se dau alte exerciții pe aceleași obiective, dar mai dificile.

Exemplu: Calculați media aritmetică a numerelor raționale:

$$A = \frac{4}{3} \qquad B = \frac{5}{8} \qquad C = \frac{2}{3}$$

Rezolvare:

$$\frac{A+B+C}{3} = \frac{\frac{4}{3} + \frac{5}{8} + \frac{2}{3}}{3} =$$

$$= \frac{63}{24} \cdot \frac{1}{3} = \frac{63}{72} = \frac{7}{8}$$

Se constată că: $\frac{4}{3} > \frac{5}{8}$; $\frac{4}{3} > \frac{2}{3}$ și că

$$\frac{2}{3} > \frac{5}{8}$$

Cel mai mare este $\frac{4}{3}$ și cel mai mic $\frac{5}{8}$;

se mai constată că:

$$\frac{4}{3} > \frac{7}{8} \quad 4 \cdot 8 > 3 \cdot 7 \quad 32 > 21$$

$$\frac{7}{8} > \frac{5}{8} \quad 7 > 5$$

Media aritmetică a mai multor numere raționale este mai mică decît cel mai mare dintre ele și mai mare decît cel mai mic dintre ele, dacă cel puțin două dintre numerele raționale date sînt diferite.

Observație: Dacă toate numerele raționale considerate sînt egale, media lor aritmetică coincide cu oricare din ele.

MOMENTUL VII: Pentru elevii care au greșit se explică modul corect de rezolvare a exercițiilor.

Exemplu: compararea greșită a fracțiilor cînd numitorii lor sînt diferiți.

Răspuns: o fracție $\frac{m}{n}$ este mai mare decît o fracție $\frac{p}{q}$ dacă produsul mq este mai mare decît produsul np.

MOMENTUL VIII: Dezbaterea colectivă s-a axat pe următoarele chestiuni principale:

— calcularea mediei aritmetice a două numere naturale;

— calcularea mediei aritmetice a două numere raționale;

— calcularea mediei aritmetice a mai multor numere raționale;

— compararea mediei aritmetice cu fiecare din numerele date;

— enunțarea regulilor.

MOMENTUL IX: Test sumativ, exerciții, teme pentru acasă: pagina 213, exercițiile 1, 5, 8. S-a dezbătut cu clasa modul de rezolvare a chestiunilor din testul dat, insistînd asupra greșelilor constatate la unii elevi.

Lucrînd după modelul prezentat în acest material, cu o clasă a V-a (nu dintre cele bune), am reușit să obțin rezultate remarcabile la matematică, iar prin dezvoltarea interesului pentru modul de lucru eficient, și o atitudine înaintată față de cerințele disciplinei școlare. Datorită acestor rezultate reale și deosebite, continui experimentul și în anul școlar curent, cu aceiași elevi care sînt acum în clasa a VI-a.

Modalităţi de formare a deprinderilor grafice corecte în clasele primare

MARCELA PENEŞ
Şcoala generală nr. 190, Bucureşti

PROBLEMA SCRISULUI ELEVILOR a preocupat dintotdeauna pe învăţători, profesori şi părinţi, înainte de toate în scopul bunei lui deprinderi sau în scop ameliorativ şi corectiv, în situaţia în care s-au instalat unele deprinderi greşite ce conduc către un scris ilizibil, „respingător ca înfăţişare şi chinuitor"[1] atît pentru posesorul lui cît şi pentru cei obligaţi să-l descifreze.

Întrebarea privitoare la locul şi importanţa scrisului de mînă într-o perioadă în care maşina de scris a intrat tot mai mult în viaţa zilnică a omului apare nejustificată. Scrisul de mînă este şi va continua să fie slujitor fidel şi rapid, în orice situaţie în care sîntem nevoiţi să apelăm la serviciile lui.

Încercînd să definim scrisul cu ajutorul unor specialişti în domeniu, putem menţiona, conform părerii savantului James G. Février **că „scrisul este un procedeu de care ne slujim astăzi pentru a imobiliza şi fixa limbajul articulat, fugitiv prin însăşi esenţa sa".** Marcel Cohen, referindu-se la scris, îl defineşte ca pe „o reprezentare vizuală şi durabilă a limbajului, care face ca acesta să poată fi transportat şi conservat".

Scrisul rămîne deci o deprindere grafică constînd, aşa cum arată A. Chircev şi I. Radu, „în formarea unor lanţuri de legături nervoase temporare în scoarţa cerebrală între cuvîntul (citit, pronunţat, auzit) şi mişcările mîinii care scrie. În procesul formării acestor sisteme de legături are loc o continuă analiză şi sinteză optică, acustică şi kinestezică a elementelor literelor odată cu asocierea lor de mişcarea mîinilor care reproduc semnele grafice".

Procesul învăţării şi formării unui scris personal este pregătit de grădiniţă, începe în clasele primare, dar nu se termină aici, el continuînd pînă către adolescenţă. Învăţătorul are un rol esenţial în învăţarea, influenţarea şi ameliorarea scrisului elevilor, fără a pune absolut toată răspunderea pe umerii lui, sau a considera că în ciclul gimnazial în problema scrisului nu mai sînt prea multe de făcut.

Pe parcursul întregii şcolarizări „elevul trebuie să fie conştient de dimensiunea efortului şi de cantitatea de exerciţiu şi voinţă necesare pentru dobîndirea unui scris personal convenabil din punct de vedere al celor ce trebuie să-l citească, să-l descifreze lesnicios, să provoace o senzaţie agreabilă prin înfăţişarea sa, să aibă o regularitate decurgînd din egalitatea mărimii literelor, din constanta direcţiei lor, din absenţa oscilaţiilor de direcţie"[2] etc.

Renunţînd la scrierea caligrafică care cerea alternări de fir gros-subţire, s-a adoptat scrierea cursivă cu fir uniform, rapidă şi „economică"[3] din punct de vedere al timpului de execuţie. Astfel, scrisul şcolarului trebuie să îndeplinească două mari condiţii: *a)* Să fie lizibil, adică uşor descifrabil şi totodată regulat, ordonat, curat clar şi *b)* să fie rapid, adică să consume puţin timp. Aceste cerinţe nu contrazic şi nu contravin tendinţei estetice a scrisului, ci, dimpotrivă, respectînd cerinţele sus-amintite, tindem spre o scriere armonioasă, plăcută, frumoasă, fără o încărcătură inutilă şi greoaie căreia trebuie să i se opună frumuseţea simplităţii şi a claritătii.

Elemente ale scrisului se deprind din anii de grădiniţă, atunci cînd copilul este dirijat să înveţe relaţiile spaţiale, reprezentările de mărime şi formă, în special prin intermediul desenului. Copiii care nu au fost atraşi de desen şi nu au îndeplinit această activitate în perioada preşcolară întîmpină mari şi serioase dificultăţi în învăţarea scrierii, mai cu seamă în perioada preabecedară.

În clasa I, gama exerciţiilor ce converg către învăţarea scrisului se complică în scopul dezvoltării motricităţii mîinii.

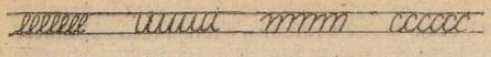
Redau, în continuare, o serie de exerciţii de scriere, variate ca scop imediat, dar a căror ţintă este realizarea unei scrieri corespunzătoare sub aspect grafic. Aceste exerciţii le-am folosit în scopul învăţării executării corecte a gestului grafic, pentru evitarea crispării şi apăsării exagerate, pentru optimizarea actului scrierii în condiţiile actuale.

a) O gamă variată de exerciţii de scriere pot fi folosite ca exerciţii premergătoare orelor de citit-scris. Ele sînt aşa-zisele „exerciţii de încălzire" a muşchilor fini ai mîinii. Aceste exerciţii cuprind elemente simple redate în fir continuu; graţie lor elevul deprinde mînuirea uşoară a instrumentului de scris, ritmicitatea şi regularitatea grafismelor.

[1] Nadia Nicolescu, *Prefaţă* la *Scrierea cursivă modernă* de André Castellla, Bucureşti, E.D.P. 1977.

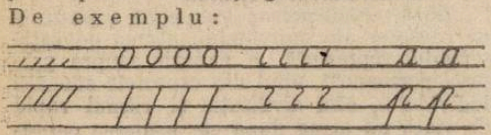
[2] [3] *Ibidem.*

De exemplu:



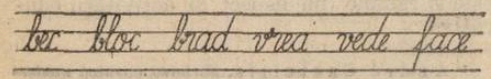
b) Exerciţii pentru buna însuşire a fiecărui element grafic constitutiv al literei, în scopul bunei execuţii a literei prin asamblarea acestor elemente. Asemenea exerciţii sînt foarte necesare pentru o înţelegere clară a scrierii unei litere şi în mod greşit sînt omise uneori, sau sînt insuficiente, trecîndu-se prea repede la o execuţie globală a literei.

De exemplu:



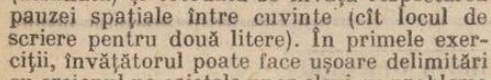
c) Exerciţii pentru învăţarea legării literelor în cuvinte, insistîndu-se în cazurile mai dificile *(b,v,f,x,)*.

De exemplu:



d) Exerciţii pentru învăţarea încadrării în spaţiu (pe orizontală) prin delimitarea acestuia. Se poate da elevilor ca sarcină să scrie pe un rînd numai patru cuvinte, egale ca număr de litere, astfel ca în prima jumătate a rîndului să încapă primele două cuvinte, iar în cealaltă jumătate, celelalte două. În acest mod se evită scrierea prea largă (deslînată) şi totodată se învaţă respectarea pauzei spaţiale între cuvinte (cît locul de scriere pentru două litere). În primele exerciţii, învăţătorul poate face uşoare delimitări cu creionul pe caietele unor elevi cu probleme de orientare şi de încadrare în spaţiu.

De exemplu:

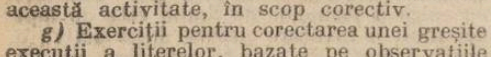


e) Se pot efectua scurte copieri de cuvinte în scopul unei corecte încadrări în spaţiu (pe verticală şi orizontală), folosind modelul oferit de învăţător.

f) Exerciţiile de analiză grafică îşi dovedesc marea eficienţă în măsura în care antrenează elevii în actul observării, comparării, corectării. Analiza grafică poate premerge actului scrierii, în scop preventiv, sau poate încheia această activitate, în scop corectiv.

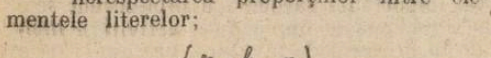
g) Exerciţii pentru corectarea unei greşite execuţii a literelor, bazate pe observaţiile directe sau desprinse din caietele elevilor. Aceste observaţii ar putea viza:

— nerespectarea proporţiilor între elementele literelor;



— manevrarea defectuoasă a direcţiei firului de scriere;

— legături greşite între litere;



— scris aglomerat;

— scris prea larg;

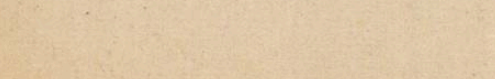
— scris inegal privind mărimea literelor în lungime sau lăţime;

— scris prin ignorarea spaţiului delimitat.

Exerciţiile corective le-am executat diferenţiat, pe grupe de elevi, în funcţie de felul greşelilor pe care aceştia le făceau.

h) Exerciţii ritmice dictate într-un timp limitat, pentru deprinderea unui ritm optim, în scopul preîntîmpinării scrierii prea lente sau prea grăbite. În exerciţiile ritmice, prin numărat, am dirijat ritmul scrierii elevilor.

De exemplu:



Exerciţiile se pot grada, complicîndu-se şi ajungîndu-se la copieri, transcrieri, dictări, prin care se verifică modul însuşirii şi realizării scrisului.

Un mod inteligibil de comunicare scrisă cere multă atenţie, voinţă, concentrare şi, bineînţeles, cunoaşterea şi respectarea normelor scrisului. Se cere multă atenţie şi în organizarea paginii: trasarea liniei verticale la marginea paginei, la aproximativ 2 cm., scrierea datei, plasarea titlului, respectarea alineatelor, păstrarea spaţiului între teme.

Prezint în continuare, cîteva propuneri şi idei care pot facilita sau stimula actul scrierii sub aspectul amintit:

— La clasa I, ca elemente pregătitoare, în perioada preabecedară să se scrie şi linia înclinată de jos în sus necesară pentru scrierea literelor.

Menţionăm că elevii învaţă numai scrierea liniei înclinate de sus în jos.

De asemenea, e necesar să se înveţe şi scrierea bastonaşelor de jos în sus necesare scrierii literelor sau a liniilor înclinate pe două spaţii, ca în cazul

— E bine ca în şcoli propaganda vizuală să fie efectuată cu o scriere model pentru elevi. Temele date elevilor pentru acasă să nu fie prea lungi ca să nu depăşească puterea lor de menţinere trează a atenţiei şi a concentrării, dar nici foarte scurte, ştiut fiind faptul că numai exerciţiul stă la baza bunei deprinderi. În acest sens putem menţiona ca cele 3—4 rînduri scrise de către elevi, în clasa I, cu litera nouă, nu par a fi suficiente pentru stăpînirea scrierii corecte a literelor.

În această direcție, căutarea unor momente de scriere, dincolo de lecție (eventual prin teme scurte pentru acasă) ar suplimenta suficient și diferențiat scrierea elevilor în funcție de dificultățile întîmpinate.

— La obiectul matematică să se dea aceeași atenție, atît scrierii literelor, cît și cifrelor.

— La finele fiecărei ore să se evidențieze modul de a scrie al elevilor, apreciindu-se îndeosebi progresul fiecărui elev comparativ cu sine.

— Se pot organiza expoziții de caiete pe clase și între clase paralele în scop emulativ.

— Controlul caietelor se impune a fi efectuat cît mai des, eficient, complet, simplu, codificat, pentru a se evita purtarea unei întregi corespondențe pe aceste caiete.

— Scrisul învățătorului trebuie să fie el însuși model, și prin scrisul meu ofer asemenea modele în caietele elevilor (scrierea unor litere, cuvinte, propoziții).

— Corectarea poate antrena și elevul, învățătorul sugerîndu-i unde anume trebuie să intervină. Astfel, personal procedez la rescrierea cuvintelor subliniate, a unor propoziții sau părți din text care nu corespund ca estetică.

— Elevii pot fi antrenați în autocontrol. Prin asemenea procedee îi determin pe elevi să observe, să compare, eventual să sublinieze propoziția sau propozițiile scrise mai frumos.

Punîndu-li-se în față și cerințe de ordin estetic, elevii învață să se mobilizeze, să se autoaprecieze, atît pe parcursul unei teme, cît și pe parcursul a mai multor teme distanțate suficient pentru a se putea face diferențierea calitativă. În nota acordată elevilor pentru o temă scrisă le arăt că țin seama și de aspectul estetic al scrisului.

Dacă scrisul personal exprimă trăsăturile de caracter ale individului, atunci educația scrisului reprezintă „o victorie asupra propriei persoane"[4], unul din aspectele educării individului, căci civilizația și ritmul rapid de viață nu atrag după ele scăderea calităților umane, ci, dimpotrivă, mașina va lăsa suficient timp omului pentru o educație armonios concepută.

În acest sens predarea scrisului și învățarea unei scrieri corespunzătoare ca estetică este și rămîne un aspect al activității educative.

[4] André Casteilla, *Scrierea cursivă modernă*, București, E.D.P. 1977.

Preponderența laturii cognitive în învățarea limbilor străine

Lector univ. dr. SIMONA OPRESCU

CUNOAȘTEREA CA FAPT GNOSEOLOGIC (cognition) implică achiziționarea conștientă a „competenței", urmată de aplicarea conștientă a „competenței" în dezvoltarea conștientă a deprinderilor de „performanță"[1].

Pentru adepții psihologiei cognitive cunoașterea se referă la toate procesele prin care orice material furnizat de simțuri este transformat, redus, elaborat, acumulat și folosit. O astfel de definiție scoate în relief faptul că cunoașterea este implicată în tot ceea ce poate întreprinde o ființă omenească și deci că orice fenomen psihologic este și un fenomen cognitiv. Specialiștii din domeniul psihologiei cognitive sînt interesați în primul rînd de ceea ce se petrece în organismul omului în timpul învățării și anume: cum acesta observă, interpretează, înțelege și leagă faptele între ele, cum reorganizează și folosește orice material de învățat.

Tendința spre o folosire mai activă a capacității mintale a studentului reprezintă cel mai important efect al teoriei cognitive de achiziționare a limbii. Susținătorii metodei audio-linguale adesea recomandau profesorilor să activizeze pe studenți, deoarece, spuneau ei, „cînd un student este activ, el învață". În acest scop ei sugerau ca profesorul să ceară studenților să repete cu voce tare toate propozițiile rostite de el. „În acest mod", susțineau ei, majoritatea studenților pot participa în mod activ folosind limba". Dar utilitatea unei astfel de folosiri „active" a limbii a fost pusă sub semnul întrebării de susținătorii metodei cognitive. Aceștia din urmă subliniau ideea că numai o repetare mecanică a formelor de limbă este de fapt mai mult o învățare pasivă decît activă a limbii, întrucît ea este în întregime un tip de activitate fizică, mecanică.

Practica predării arată că una din cele mai importante sarcini ale profesorilor este de a recunoaște importanța activității mintale în procesul de învățare, precum și de a organiza informația prezentată astfel încît noul material să fie asimilat cu ușurință în aria de cunoștințe existente ale studentului. Profesorul trebuie să îl ajute pe student/elev

[1] Kenneth Chastain, *The Development of Modern Language Skills*, Chicago, Rand Mc. Nally and Company, 1971, p. 47.

să înțeleagă și să lege ceea ce învață nou în timpul orei de clasă/seminar de cunoștințele acumulate anterior.

Planificarea periodică a unor ore care să fie destinate unor activități de aplicare practică, ore în care studenții vor demonstra capacitatea de a-și aminti o serie de cunoștințe acumulate și de a le folosi, este esențială în asigurarea profesorului că informația acumulată este funcțională și poate deci fi folosită în rezolvarea anumitor probleme de limbă.

Deși este adevărat că metoda tradițională punea accent pe procesele mintale în procesul de învățare a unei limbi străine, întocmai ca și metoda cognitivă, cerințele teoriei cognitive recente referitoare la limbă și învățare implică posibilități mult mai mari și care fac ca metoda cognitivă să depășească cu mult metoda tradițională și în acest mod să nu mai fie considerată că ar fi doar o versiune modernizată a metodei traducerii gramaticale. Rolul profesorului este de a dezvolta deprinderea studenților de a ajunge la răspunsuri adecvate în orice împrejurare și nu de a-i face să emită răspunsuri condiționate.

Prezint procedeele de bază pe care le-am folosit în timpul unei ore:

A. În dezvoltarea deprinderilor de limbă am luat în considerație o întreagă gamă de sarcini ce se succed în ordine crescîndă în dificultate, am selecționat activități corespunzătoare și le-am organizat în mod gradat de dificultate, fiecare etapă din această ordine fiind mai apropiată de folosirea reală a limbii decît cea precedentă. Am căutat să fac pe studenți să înțeleagă sistemul limbii în cadrul acestei ordini crescînde de dificultăți. Achiziționarea unei competențe de bază este premisa folosirii creatoare a limbii. Înțelegerea sistematică a fiecărei reguli trebuie să preceadă aplicarea ei. De îndată ce prima etapă a ordinii mai sus-amintite a fost îndeplinită, am introdus activități care solicită pe studenți să-și activizeze competența dobîndită în cea dintîi etapă. Exercițiile de aplicare a regulilor cu scopul exprimării înțelesului măresc rapiditatea cu care studenții își pot prelucra gîndurile lor în a doua limbă.

O bună parte din timpul orei de clasă a fost destinat exercițiilor de contextualizare. În tot timpul orei de clasă elevii/studenții trebuie să fie conștienți de ceea ce învață, iar tot ce se învață trebuie să aibă un înțeles/sens.

Pentru a realiza cu succes toate acestea, am fost permanent preocupată de:

1) a evita învățarea pe dinafară de către studenți (exceptînd vocabularul);

2) a folosi scheme și diverse procedee grafice pentru a clarifica legăturile logice dintre propoziții în limba străină studiată;

3) a folosi limba străină atît în forma scrisă, cît și orală, pentru a solicita cît mai multe simțuri deodată;

Preocuparea susținătorilor metodei cognitive este de a dezvolta „competența" la ce ce învață o limbă străină. Mijloacele folosite pentru realizarea acestui scop se bazează pe interpretările cognitive ale învățării. Faptul că o deprindere este o acțiune care poate fi executată fără gînduri conștiente nu neagă nicidecum un proces de punere în practică continuă și conștientă a deprinderii respective. Kenneth Chastain aseamănă acest proces cu actul de conducere a unei mașini:

„Faptul că un om conduce o mașină fără acea realizare conștientă a acțiunilor separate ce alcătuiesc la un loc actul șofatului nu implică nicidecum că deprinderea de a șofa a fost dobîndită fără implicarea gîndirii la fiecare pas, în etapele de început ale învățării. Tot așa se întîmplă și în procesul de învățare a limbii străine: la început, studentul trebuie să înțeleagă structurile limbii, iar cu ajutorul exercițiilor el își va perfecționa deprinderea de a folosi aceleași structuri în mod inconștient, permițîndu-și în acest mod ca mintea să-i fie liberă de a se concentra asupra conținutului a tot ceea ce rostește"[2].

Vom pune în discuție în rîndurile ce urmează două probleme de predare specifică limbilor străine, arătînd cum teoriile recente de prelucrare cognitivă ne pot ajuta să le analizăm și să le tratăm.

Astfel, sînt profesori care se exprimă în modul următor: „Mulți din studenții/elevii mei se descurcă foarte bine pe moment în efectuarea unor exerciții în ora de clasă, dar de cele mai multe ori nu-și amintesc nimic de la o zi la alta". Această categorie de studenți se bazează pe o memorie de scurtă durată, în special în cazul exercițiilor în care le sînt furnizate toate elementele. E vorba de exercițiile structurale, mecanice, în care stimulii îi ajută pe elevi/studenți să dea răspunsuri ce implică o minimă prelucrare cognitivă. În majoritatea exercițiilor structurale, propozițiile sînt din punct de vedere semantic lipsite de înțeles, în sensul că nu reflectă realitatea, nu reflectă experiența de viață a elevului/studentului. Aceste propoziții sînt doar exerciții de manipulare a segmentelor de limbă. Activitatea mecanică, lipsită de înțeles, nu angajează prea mult capacitatea de prelucrare, ci doar în măsura în care o cere imitarea sau operarea unor mici modificări. Referitor la exercițiile structurale, K. Chastain menționează atitudinea critică a multor profesori față de folosirea exagerată a acestora. Experiența predării arată că exercițiile structurale sînt eficiente numai dacă profesorul încearcă să facă conștienți pe studenți de ceea ce se întîmplă în timpul exersării.

Astăzi, mai mult ca oricînd, se pune accent pe exerciții cu înțeles/sens (meaningful exercises) — exerciții care asigură trecerea de la faza de manipulare a limbii la faza de comunicare.

[2] *Op. cit.*, p. 97.

A doua problemă de predare se referă la seminariile de fonetică din universități, precum și la orele de laborator cu clasele de elevi avansați în studiul limbii străine.

Studii asupra percepției stabilesc în mod clar că ascultarea este departe de a fi o deprindere pasivă sau receptivă, deoarece implică o prelucrare cognitivă activă. Departe de a fi un act de recepție, ea implică construirea mesajului din materialul fonic, având uneori drept rezultat ca mesajul pe care noi îl construim să fie diferit de cel pe care l-a intenționat vorbitorul.

În prima etapă a ascultării limbii străine trebuie să recunoaștem segmentele fonice legate de structura exprimării. (Aici sîntem ajutați de ritmul vorbirii.) Pînă cînd nu legăm între ele segmentele fonice pe care le detectăm potrivit sensului, acestea ne vor scăpa atenției. Pentru a extrage deci un mesaj, trebuie să începem imediat prelucrarea și identificarea grupajelor pe care le-am detectat potrivit conținutului sistemului nostru central de informare, adică potrivit cunoștințelor pe care le-am acumulat deja.

Pentru student/elev este important să recapituleze în minte ceea ce aude, în timp ce el prelucrează înțelesul materialului respectiv. O mare parte din prelucrarea informației ce urmează are loc în timpul pauzelor în vorbire.

Ca implicații metodologice în ce privește alegerea și prezentarea materialelor înregistrate pe bandă, este necesar să se pună accent în special pe acelea care redau viteza normală a vorbirii de toate zilele. Studenții trebuie antrenați în perceperea grupelor de cuvinte ca unități. Profesorul trebuie de asemenea să-i încurajeze să repete segmente fonetice cu sens.

În concluzie, *acceptînd primatul laturii cognitive în învățarea unei limbi străine, înseamnă că accentul cade pe conștientizarea elevului/studentului față de sistemul limbii străine pe care o învață*, cu alte cuvinte *a regulilor gramaticale ale limbii respective*. Aceasta nu înseamnă că i se va cere acestuia să recite pe dinafară explicații gramaticale formale, abstracte sau că i se va cere să mînuiască limbajul folosit în literatură, ceea ce ar însemna întoarcerea la greșite procedee ale metodei tradiționale.

Pentru a facilita „internalizarea gramaticii" profesorul va face uz mai întîi de exerciții cu sens/înțeles, adică de exerciții cu ajutorul cărora elevii/studenții pot înțelege problema gramaticală pe care o învață. În continuare, profesorul va introduce în predarea sa la clasă situații care implică folosirea creatoare a limbii. În acest mod competența productivă a elevului/studentului, adică modul în care acesta folosește limba va avea rădăcini adînci în competența sa de recunoaștere și în conștientizarea sa față de modul în care funcționează sistemul limbii străine respective.

REVISTA „ÎNVĂȚĂMÎNTUL LICEAL ȘI TEHNIC PROFESIONAL" LA A 30-A ANIVERSARE

MOMENTUL prilejuit de împlinirea a trei decenii de la apariția revistei „Învățămîntul liceal și tehnic profesional" ne oferă satisfacția unui scurt popas și, totodată, a unor reflecții pentru descifrarea sensurilor profunde și a treptelor acestui itinerar „biografic".

Revista, ca publicație departamentală, cu caracter pedagogic, editată de Ministerul Educației și Învățămîntului, a militat cu fermitate și consecvență pentru traducerea în practică a politicii educaționale a partidului nostru în domeniul învățămîntului liceal, profesional și de maiștri, pentru popularizarea în rîndul personalului didactic a informației pedagogice și metodice, convergentă cu noile finalități ale școlii, constituind o excelentă tribună a ideilor și experiențelor valoroase, un seismograf al realității școlare și nu mai puțin un instrument de prospectare și transformare a acesteia. Permanentul contact cu fluxul „fierbinte" al activității școlilor și profesorilor definește revista ca pe un factor pedagogic, puternic angrenat în efortul de continuă perfecționare a conținutului învățămîntului și a metodelor instructiv-educative, în ridicarea calitativă a pregătirii tineretului școlar pentru viață, pentru munca tehnico-productivă, pentru activitatea social-utilă.

Înființată în anul 1952, revista și-a orientat permanent activitatea pe coordonatele majore ale perfecționării școlii, învățămîntului românesc.

Devin semnul emblematic al revistei și se află în prim-planul atenției sale imensa bogăție de idei, cerințe și exigențe cuprinse în documentele de partid și în operele secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, privind pregătirea forței de muncă în concordanță cu dezvoltarea economico-socială a țării, educarea tinerilor în spiritul concepției revoluționare despre lume și viață a partidului, calificarea lor în procesul instruirii practice, orientarea școlară și profesională, implicațiile revoluției tehnico-științifice asupra conținutului învățămîntului, creșterea eficienței procesului instructiv-educativ. Exigențele promovării noului în procesul instructiv-educativ și în viața școlilor sînt și exigențele revistei, ea însăși fiind implicată și organic legată de tot ceea ce prefigurează Programul partidului de dezvoltare economico-socială a țării, de trecere la o nouă calitate în toate domeniile de activitate.

La aniversarea celor 30 de ani de la apariția revistei, felicităm membrii colectivului de redacție și pe colaboratorii săi, urîndu-le „pană inspirată", putere de muncă și noi succese.

Conf. dr. VASILE V. POPESCU

Predarea și învățarea eficientă

sau

Cum se concepe lucrul didactic „bine făcut" pe proiectul didactic „bine gîndit"

Un „serial metodic" pentru tinerii educatori

V. CUM SE CONCEPE ȘI CUM SE ELABOREAZĂ ÎN DETALIU „SCENARIUL" ACTIVITĂȚII DIDACTICE

„Fiecare copil pe care-l instruim este un om pe care-l cîștigăm"

VICTOR HUGO

REZUMATUL „EPISOADELOR" PRECEDENTE

În „episoadele" anterioare am arătat că psihopedagogii au reușit să elaboreze o metodologie rațională și simplă pe care orice educator o poate utiliza pentru a-și pregăti activitățile didactice astfel încît acestea să fie întotdeauna eficiente: PROIECTAREA DIDACTICĂ (sau „design-ul instrucțional") ● Proiectarea corectă a activității didactice necesită parcurgerea a patru etape (I. PRECIZAREA OBIECTIVELOR ACTIVITĂȚII DIDACTICE; II.ANALIZA RESURSELOR EDUCAȚIONALE; III.ELABORAREA „STRATEGIEI" DIDACTICE; IV.EVALUAREA EFICIENȚEI ACTIVITĂȚII), executînd douăsprezece operații succesive ● În „episoadele" anterioare am arătat cum pot fi executate repede și corect zece dintre aceste operații ● Vom arăta acum cum poate fi executată cea de-a unsprezecea — considerată a fi...

O „operație-cheie" în „proiectul didactic bine gîndit"

Toate cele zece operații anterioare executate de către educatorul-proiectant nu au nici o valoare dacă, în continuare, acesta nu-și închipuie „filmul" activității didactice ce se va desfășura pe baza lor. Este o afirmație foarte asemănătoare cu remarca *făcută în urmă cu cîteva milenii* de către un înțelept: „Degeaba închipui de dimineața pînă noaptea tîrziu planuri măreție dacă nu le pui în aplicare!" Pare o evidență limpede dar rămîne deseori uitată cea care urmează:

NU ESTE SUFICIENT DOAR CA „PROIECTUL DIDACTIC" SĂ FIE „BINE GÎNDIT" PENTRU CA ACTIVITATEA DIDACTICĂ SĂ FIE EFICIENTĂ! PROIECTUL TREBUIE... APLICAT!

Dar, cum poate fi transpus corect în realitate un „proiect didactic-bine gîndit?" Specialiștii tehnologiei didactice răspund:

IMPLEMENTAREA PROIECTULUI TREBUIE EA ÎNSĂȘI, ... PROIECTATĂ, PREGĂTITĂ!

Mai mult:

ESTE NECESAR CA PREGĂTIREA IMPLEMENTĂRII SĂ FIE ELABORATĂ MINUȚIOS, CÎT MAI ÎN DETALIU!

Aceasta se poate face cu ajutorul unei proceduri speciale: imaginarea (și scrierea!)„ *scenariului didactic*" Dar...

Ce este „scenariul didactic"?

Că este vorba de o tehnică analoagă celei utilizate în cinematografie sau viitorologie este ușor de întrevăzut chiar din denumirea care i s-a dat (asupra căruia însă nu s-a realizat încă unanimitatea părerilor): **O descriere anticipată a felului în care va fi desfășurată pas cu pas activitatea didactică, astfel încît obiectivele stabilite să fie îndeplinite cu succes.**

Realizarea „scenariului didactic" pune însă educatorului-proiectant probleme deosebite de operațiile anterioare ale „proiectului didactic — bine gîndit". Toate celelalte operații puteau fi executate rapid și corect apelînd la rațiunea practică, și la cunoștințele de specialitate și pedagogice. Realizarea „scenariului didactic" solicită educatorului, în plus, imaginația și creativitatea, capacitatea de anticipare și gîndire prospectivă.

Scenariul didactic nu este totuna deci cu clasicul „plan de lecții" în care, de regulă, se expediază sumar (ce să vadă directorul sau inspectorul că există!): tema și scopul lecției, tipul acesteia, metodele și uneori mijloacele didactice folosite, ce teme se vor da acasă etc.

„Scenariul didactic" ia naștere, „sub semnul detaliului". De această dată educatorul trebuie să „vadă" (mai corect să prevadă) în amănunt, cum se va desfășura, acțiune cu acțiune, procesul didactic.

Cu cea de-a unsprezecea operație a „proiectului didactic - bine gîndit" începe, așadar „imperiul amănuntelor concrete" — cum se exprima un psihopedagog. Este un „imperiu" pe care singură rațiunea nu-l poate „cuceri": ea trebuie să facă apel și la IMAGINAȚIE!

De ce?

Pentru simplul motiv că proiectarea didactică pornește de la premisa că activitatea instructiv-educativă va fi cu atît mai bună cu cît elimină mai mult hazardul.

PUTEM DEFINI, SINTETIC, „SCENARIUL DIDACTIC" ASTFEL: UN INSTRUMENT EFICACE DE EVITARE A HAZARDULUI DIN ACTIVITATEA DIDACTICĂ REALĂ, CONCRETĂ.

Dar definiția trebuie bine înțeleasă. Desigur, hazardul face uneori posibile și „întîmplări fericite", chiar mai benefice decît cele anticipate rațional. Dar „scenariul didactic" nu poate fi elaborat corect pe baza unor speranțe himerice de genul: „Poate că în activitate se vor ivi întîmplări și prilejuri care vor ajuta mai mult la..."

Poate. Dar dacă nu se vor ivi totuși? Încă o dată:

SIGURANȚA CĂ „LUCRUL DIDACTIC" VA FI „BINE FĂCUT" NE-O CONFERĂ PROIECTUL GÎNDIT ȘI ELABORAT CORECT ÎN DETALIU!

Rostul ultim al „scenariului didactic" este de a pregăti trecerea de la „plan" la REALITATE. Altfel spus: **ce s-a scris pe hîrtie trebuie să se producă și în realitate!** De ce?

RAȚIUNEA DE BAZĂ A REALIZĂRII „SCENARIULUI DIDACTIC" ESTE ACEEA DE A PREVENI BÎLBÎIELILE, RISCURILE, EVENIMENTELE NEDORITE ALE ACTIVITĂȚII DIDACTICE.

Pentru că, în „ordinea" hazardului sînt mult mai probabile întîmplările „malefice" decît cele „benefice".

Metoda?

„Amănunțirea maximă", „detalierea anticipată". Cea mai mare parte a riscurilor poate fi evitată cu succes în acest fel. Dar atenție! **Metoda ascunde, ea însăși, un risc — mai periculos și mai grav decît toate cele pe care le-ar putea preveni;** acela de „a nu vedea pădurea din cauza copacilor", de a se pierde în amănunte inutile, scăpînd din vedere obiectivele urmărite.

Rostul său este acela de a sublinia că:

ACTIVITATEA DIDACTICĂ TREBUIE ÎNȚELEASĂ CA UN ACT DE CREAȚIE, NU CA UN ȘIR DE OPERAȚII-ȘABLON, DE RUTINĂ.

Educatorul trebuie să fie așadar nu numai rațional, ci și inventiv, creator. O activitate didactică nu trebuie să semene cu alta încît elevii să gîndească ce urmează sau să știe de la colegii lor mai mari chiar și glumele făcute de profesori la anumite lecții. Propunîndu-și să elimine hazardul și să pună ordine în haosul posibil, el trebuie să fie oricînd, mereu preocupat de înnoiri.

„Scenariul didactic" este un fel de „iarbă a fiarelor": cu ajutorul său pot fi prevenite multe dintre disfuncționalitățile posibile care apar între „teoria" și „practica" activității didactice; anticipînd cît mai în amănunt acțiunile transformările (gesturile, chiar!) elevului și profesorului în activitatea didactică. Dar îndemnul la „maximum de amănunțire" este și o „capcană", căreia educatorul-proiectant poate să-i cadă victima oricînd. Așadar, atenție!

„AMĂNUNȚIREA" POATE DEVENI... SUPRA-AMĂNUNȚIRE!

Educatorul este tentat, în acest caz să umple zeci de pagini de „scenariu" în care „programează" tot felul de acțiuni pe care el le face pentru a-l determina pe elev să facă lucruri „riguros"... programate. „Scenariul" va avea, în acest caz, un singur

„personaj principal" — profesorul — și un „figurant" neinsemnat pentru rolul de „executant" — elevul. Asemenea „scenariu" este departe de a fi un „bun scenariu didactic": în loc să netezească drumul transpunerii corecte a proiectului în practică, va „dinamita" pur și simplu acest drum. Totul va lua, în practică, forma unui „monolog" de vorbe și fapte ale profesorului care îi vor sufoca pe elevi, iar pe profesor îl vor pune în situația de a constata, la sfîrșitul lecției, că n-a reușit să realizeze ceea ce și-a propus nici cantitativ, nici calitativ.

La întrebarea, „Ce fel de operă edifică educatorul-creator? — i se răspunde corect, din perspectiva proiectării didactice în felul următor:

DINCOLO DE GESTURI, ACȚIUNI ȘI VORBE, EDUCATORUL URMĂREȘTE UN SINGUR LUCRU: SĂ-L AJUTE PE COPIL SĂ SE TRANSFORME ÎNTR-O PERSONALITATE, ÎNTR-O FIINȚĂ DEZVOLTATĂ PLENAR PRIN DESĂVÎRȘIRE CONTINUĂ DE SINE

Așadar, opera care se creează în educație nu este educatorul, ci educatul!

Prin urmare:

ESTE IMPORTANT CA ÎN „SCENARIUL DIDACTIC" SĂ FIE CONSEMNATE NU ORICE FEL DE AMĂNUNTE, CI NUMAI ASPECTELE ESENȚIALE CARE PRIVESC CONDUITA ELEVULUI ȘI SCHIMBĂRILE CARE SE VOR PRODUCE ÎN LEGĂTURĂ CU EA, PE UN FOND DE ACTIVITATE PROPRIE CONȘTIENTĂ A ACESTUIA

Elevul trebuie să rămînă așadar, ÎN CENTRUL ACTIVITĂȚII DIDACTICE și nu la periferia ei; „educatul" participă primul la propria-i formare, chiar dacă, pentru a-l denumi, nu declinăm întotdeauna, corect „la participiu" — susțin specialiștii proiectării didactice.

„Dirijismul" îngust trebuie, așadar evitat cu ingeniozitate. Ceea ce, desigur, nu este prea ușor în **practică**, chiar dacă în **teorie** lucrurile apar astfel. Totuși, și în această situație, teoria vine în ajutorul practicii. Vom înțelege mai ușor aceasta urmărind...

„Filmul general" al evenimentelor activității didactice

Desigur, „rețete" practice și „reguli" universale sigure, neîndoielnice — nu poate da nimeni în acest domeniu. Dar nu totul depinde de „măiestria" educatorului. Specialiștii proiectării didactice au reușit să elaboreze un fel de „film general" al evenimentelor în orice activitate didactică concretă. Acestea sînt în număr de zece și se succed, cel mai adesea, în felul arătat mai jos. Simpla urmărire a lor poate oferi educatorului — proiectant numeroase sugestii pentru realizarea unor „scenarii didactice" ingenioase și eficiente:

I. CAPTAREA ATENȚIEI
II. ENUNȚAREA OBIECTIVELOR
III. REALIZAREA CELOR ÎNVĂȚATE ANTERIOR
IV. PREZENTAREA CONȚINUTULUI NOII ÎNVĂȚĂRI
V. CONDUCEREA (DIRIJAREA) ÎNVĂȚĂRII
VI. OBȚINEREA PERFORMANȚEI
VII. ASIGURAREA FEED-BACK-ului
VIII. EVALUAREA PERFORMANȚEI
IX. INTENSIFICAREA RETENȚIEI
X. ASIGURAREA TRANSFERULUI

Iată cîteva precizări în legătură cu cele care prezintă cel mai mare interes:

Cum se face captarea atenției?

„Înainte de orice, captați bunăvoința celui care vă ascultă!" — au recomandat din totdeauna profesorii de retorică, maeștrii artei de a vorbi în public cu succes. Este un îndemn cu aplicativitate maximă în didactică — susțin adepții tehnologiei educaționale. Se poate afirma cu certitudine:

UN „SCENARIU DIDACTIC" ESTE BUN DACĂ, ȘI NUMAI DACĂ EL CONȚINE O PROCEDURĂ INEDITĂ, EFICACE DE CAPTARE A ATENȚIEI ELEVILOR!

Nu „anunțînd tema" sau ascultînd lecția și punînd cîteva note bune sau proaste — va putea fi captată atenția și bunăvoința elevilor, ci întrebuințînd o formulă ingenioasă care să stîrnească interesul imediat, chiar și surpriza acestora.

Cum și-ar putea începe într-un mod interesant un profesor de matematică o lecție despre procente sau probabilități? Să ne imaginăm că începe prin a se adresa elevilor cu următoarea întrebare: „Care credeți că este media șuturilor pe poartă într-un meci ale golgheterului nostru de fotbal pe anul 1981?" Simplu amuzament? Nu-i chiar atît de simplu și nu este vorba numai de amuzament dacă, în acest fel, atenția elevilor va putea fi ținută treaz timp de 50 minute în legătură cu o temă ce trece drept „plictisitoare" prin definiție. „Ar putea apare totuși viața în Casiopeea unde poate nu este carbon dar este siliciu?" — iată o posibilă „introducere" la o lecție oarecare de chimie organică. „Să ne imaginăm că am putea întreprinde o călătorie în adîncul celulei germinale" — ar putea fi o introducere la o lecție de genetică moleculară ș.a.m.d.

Oricît ar părea de „banale" din punctul de vedere al adultului asemenea „proceduri", au darul de a stîrni interesul elevilor. Și, încă o dată ,îndemnăm cititorul să recitească motto-ul „episodului" prezent.

Ce trebuie apoi consemnat în „scenariul" didactic? Nu uitați că **ÎNTOTDEAUNA** trebuie făcută...

Enunțarea obiectivelor urmărite!

De ce?

Pentru că numai în acest fel procesul educațional va deveni CONȘTIENT. Altfel, elevii vor fi obligați să traverseze activitatea didactică ca pe un fel de „ odisee oarbă": un șir de întîmplări didactice al căror sens le rămîne necunoscut. Dar educația nu este ceva esoteric.

OBLIGATIVITATEA ENUNȚĂRII CLARE A OBIECTIVELOR EDUCAȚIONALE URMĂRITE NU DECURGE DOAR DIN LOGICA DIDACTICĂ A ACTIVITĂȚII: ESTE PUR ȘI SIMPLU O DATORIE MORALĂ A EDUCATORULUI FAȚĂ DE ELEVII CARE TREBUIE AJUTAȚI ÎN PROCESUL PROPRIEI LOR FORMĂRI, SĂ FIE PE DEPLIN CONȘTIENȚI.

Altfel, educația decade în dresaj.

Dar nu poate fi făcută corect enunțarea obiectivelor educaționale?

Există o „formulă" simplă: reproducînd, efectiv, propozițiile limpezi din „proiectul didactic-bine gîndit". Adică: „La sfîrșitul acestei activități didactice voi *veți ști (sau veți ști să faceți)*,... în condițiile..."

Ce trebuie apoi prevăzut în „scenariul didactic"? Specialiștii consideră că trebuie găsită o modalitate eficace de...

Reactualizarea celor învățate anterior

Înțelepciunea legată de acest „eveniment" al activității educative este următoarea:

ÎN ÎNVĂȚARE TOTUL SE LEAGĂ DE... TOȚI

Altfel spus: reactualizarea cunoștințelor, deprinderilor, abilităților sau capacităților dobîndite anterior și aflate în legătură cu cele ce vor fi învățate în activitatea didactică dată are ca efect creșterea gradului de accesibilitate și de temeinicie a învățării acestora. Este un adevăr dovedit prin numeroase cercetări experimentale și el trebuie riguros luat în seamă de către oricine dorește să realizeze activități didactice eficiente. Abia în acest fel — consideră specialiștii — va fi pregătit complet domeniul pentru următoarele două „evenimente" ale activității:

Prezentarea conținutului și conducerea noii învățări

Aceste „evenimente" se produc concomitent și „consumă" cea mai mare parte din timpul afectat activității. Ce învață elevul și cum determină educatorul temeinicia acestei învățări se cere consemnat în detaliu, cum am mai spus. Pentru a evita improvizația și eșecurile, educatorul își imaginează anticipat cum va proceda pentru explicarea fiecărei secvențe didactice, ce va face el și ce vor face elevii, ce forme de activitate și ce mijloace de învățămînt sînt mai potrivite pentru însușirea temeinică a unui anumit conținut, ce exerciții și probleme va rezolva, ce aplicații va face etc. Pas cu pas, elevul va fi **condus** spre o „țintă" cel care „se îndreaptă spre țintă" (citește învață!) este însă elevul. Rețineți:

EDUCATORUL TREBUIE SĂ-L AJUTE PE ELEV SĂ GĂSEASCĂ PE CÎT POSIBIL EL ÎNSUȘI RĂSPUNSURILE PROBLEMELOR ȘI NU SĂ I LE OFERE DE-A GATA!

Într-adevăr, acesta este socotit „principiul de aur" al unei viziuni noi în educație și instruire și pe care proiectarea didactică îl adoptă în întregime.

Obținerea performanței

... reprezintă „evenimentul nodal" atît al „scenariului", cît și al activității didactice reale. În fond, eficiența și calitatea întregii activități depinde de acest moment. Elevul încă nu are acum impresia că „ținta a fost lovită", că obiectivul a fost atins. Urmează însă un eveniment care îl ajută să conștientizeze acest lucru:

Asigurarea feed-back-ului

Într-adevăr, educatorul trebuie să-l informeze pe elev cu privire la faptul că este „aproape de țintă", că „înaintează bine" spre ea sau că este „încă departe" de ea. Cum? Uneori este suficient un singur zîmbet aprobativ. Alteori este necesară aplicarea unor probe de control.

Cum i se poate arăta elevului în mod exact **nivelul performanței** la care a ajuns? Devine necesară...

Asigurarea Feed-back-ului

Aceasta este o problemă esențială a întregii proiectări didactice. Vom stărui mai mult asupra ei în „episodul" următor. Deocamdată doar o afirmație cu valoare de principiu:

DACĂ EVALUAREA PERFORMANȚEI ELEVULUI ESTE CORECTĂ, RIGUROASĂ, EA SE TRANSFORMĂ ÎN „REGLATOR" AL ÎNTREGII ACTIVITĂȚI DEPUSE DE CĂTRE ELEV ȘI PROFESOR.

Atît elevul, cît și profesorul obțin răspuns la o întrebare pe care de pe „poziții" diferite și-o pun în aceiași termeni: „Oare am făcut **bine** ceea ce trebuia făcut?" Adică „Am atins obiectivele stabilite într-un mod corespunzător?".

În funcție de răspunsurile date se va profila limpede în ce fel va putea fi **intensificată reținerea celor învățate** și asigurat **transferul** lor la domenii diverse de activitate. Evaluarea performanței elevului se află în strînsă legătură cu evaluarea eficienței și calității întregii activități didactice. Nota pe care profesorul o dă elevului și-o dă, în mare măsură, și sieși. Așadar, **evaluarea** este o **etapă fundamentală** a procesului de învățămînt. Cum s-ar putea desfășura deci în mod riguros, științific?

(va urma)

Conf. dr. IOAN JINGA,
Dr. ION NEGREȚ

TEHNOLOGIA DIDACTICĂ A RECAPITULĂRII

DEZBATERE

O secvență a procesului instructiv-educativ căreia trebuie să i se acorde o mai mare atenție este recapitularea finală a cunoștințelor. După cum este știut, ea permite sistematizarea cunoștințelor într-o viziune mai apropiată de logica științei din domeniul căruia aparține respectivul obiect de învățămînt, stabilirea unor corelații cu alte discipline studiate, aplicabilitatea lor în practică și facilitarea însușirii cunoștințelor în clasele ulterioare.

Pentru concretizarea unora din aceste obiective, redacția revistei a solicitat să-și spună cuvîntul cercetători și cadre didactice care să-și prezinte experiența înaintată.

Recapitularea și sistematizarea materiei în clasele I-IV

RECAPITULAREA, SISTEMATIZAREA ȘI GENERALIZAREA CUNOȘTINȚELOR, priceperilor și deprinderilor în etapa finală a anului școlar este o sarcină didactică de importanță majoră pentru învățămîntul primar. Importanța acesteia constă în contribuția pe care o aduce, cu precădere, la realizarea obiectivelor de ordin FORMATIV ȘI INSTRUMENTAL ce se cer a fi realizate pe această treaptă de învățămînt.

Recapitularea și sistematizarea finală este o acțiune didactică și pedagogică complexă, ce constă într-un sistem de operații și activități intelectuale subordonate legilor învățării. Prin efectele pozitive pe care le produce la nivelul diferitelor structuri psihice antrenate în exercițiul de *selectare*, *ierarhizare* și *integrare* a conținuturilor informaționale în *sistemul de bază*, își dovedește din ce în ce mai mult necesitatea, pe toate treptele de învățămînt și la toate obiectele.

Atît din punct de vedere psihologic, cît și din punct de vedere pedagogic, recapitularea și sistematizarea are la bază *repetarea*. Depășind însă limitele accepțiunii tradiționale, potrivit căreia „repetitio mater studiorum est", în accepțiunea actuală dobîndește semnificații noi. Proiectată și realizată pe baza datelor referitoare la psihologia învățării, recapitularea finală vizează nu atît reluarea și repetarea cunoștințelor însușite, ci, *restructurarea* acestora în *combinații variate*, în *corelații multiple*, sub forma unor generalizări *mai largi*, *superioare ca nivel* celor realizate prin lecțiile și activitățile de fixare și consolidare curente sau periodice.

Din această perspectivă privită, activitatea de recapitulare și sistematizare finală, necesită *o judicioasă pregătire pe baza respectării unor cerințe de ordin psihologic, pedagogic și metodic*. Ca profesoară de pedagogie, le-am prezentat elevelor, viitoare învățătoare cîteva din aceste cerințe cu concretizările necesare.

Eșalonarea materiei parcurse în unități accesibile, raportate la vîrsta elevilor, la nivelul general de pregătire al clasei.

Eșaloanele (temele) să fie astfel constituite, încît succesiunea acestora să fie în concordanță deplină cu logica internă a domeniului de cunoaștere pe care îl reprezintă obiectul respectiv și *nu o reluare* a cunoștințelor în ordinea în care au fost parcurse. De exemplu, gruparea materiei la cunoștințe despre natură, la clasa a III-a se va realiza astfel încît temele propuse pentru recapitulare să constituie baza viitoarelor noțiuni de: *mamifere*, *păsări*, *reptile*, *batracieni*, *pești*, *insecte*. În felul acesta temele devin elemente *semnificative* în logica științei zoologice, iar o astfel de regrupare a cunoștințelor obligă gîndirea să adopte un nou criteriu de *sistematizare* și de *integrare* în concepte mai largi necesare pentru asimilarea cunoștințelor ce urmează a fi însușite.

Eșalonarea materiei și regruparea acesteia pe teme noi necesită luarea în considerație a obiectului de învățămînt la care urmează să se efectueze recapitularea. De exemplu, textele studiate la *citire* — obiect distinct în clasele primare și cu pondere însemnată — necesită gruparea acestora în funcție de conținut, căci, deși la citire accentul cade pe exercițiile de citire *conștientă*, *coerentă*, *curentă* și *expresivă* și totodată pe capacitatea elevilor de a utiliza tehnicile specifice de studiere a textelor, nu poate fi neglijată operația de *corelare* a conținutului informațional redat în text, cu acele cunoștințe dobîndite la alte obiecte, sau prin intermediul mas-mediei. De exemplu, încor-

pornind într-o temă de recapitulare textul „Veverița", la clasa a III-a, pe lîngă exercițiul de *lectură*, de *reproducere independentă* a conținutului, de *interpretare* și *explicare* a *cuvintelor* și *expresiilor literare*, activitatea elevilor poate fi orientată și în direcția realizării unor corelații, cum ar fi: mediul de viață al unor animale de pădure studiate în cadrul cunoștințelor despre natură, specificul hranei acestor animale etc.

Cu privire la tematica lecțiilor de citire, din etapa recapitulării finale, este necesară o cunoaștere *amănunțită*, *detaliată*, a specificului fiecărui text de către învățător, spre a realiza gruparea pe domenii de cunoaștere și, de asemenea, de a păstra nota specifică obiectului, aceea de *instrumentalizare* a elevilor prin *perfecționarea deprinderii de lectură*. Dealtfel, recapitularea la citire vizează, în etapa de sfîrșit de an, *probarea* de către elevi nu numai a nivelului deprinderii de citire ci, totodată, nivelul la care elevii au ajuns să stăpînească celelalte tehnici de prelucrare a textului, ca: *selectarea esențialului*, capacitatea de a *extinde înțelegerea* prin aplicarea procedeelor de interpretare *semantică*, *polisemantică*, *denotativă*, *conotativă* a expresiilor etc. De asemenea, la acest obiect, lecțiile de recapitulare cîștigă mult prin varietatea exercițiilor de lectură sub diversele ei forme, de povestire, dramatizare a textelor, de prelucrare și interpretare a mijloacelor artistice de expresie. De pildă, expresiile utilizate în textul mai sus-menționat, ca: „era neclintire și tăcere", „cînta soarele în crengi", „puful ei de flacără", „pădurea încă mărturisea suferințele iernii", constituie un prilej minunat de exersare a vorbirii, a imaginației, a gîndirii.

a) *Gruparea materiei pe teme* reprezintă operația cea mai importantă în proiectarea activității de recapitulare și sistematizare. Odată realizată, urmează.

b) *Distribuirea în timp a temelor* (planificărea), conform datelor calendaristice prevăzute încă de la începutul anului pentru această activitate inclusă, de fapt, în însăși structura anului școlar.

c) O altă cerință se referă la *definirea obiectivelor* pentru fiecare lecție. Formulate în termeni comportamentali, obiectivele — ca la toate celelalte lecții, dealtfel vor indica *schimbările de comportament ale elevilor*, prin *determinarea a ceea ce urmează să efectueze ei*, *a performanțelor așteptate* în această etapă de an. De exemplu, pentru lecția cu tema „Plante", la clasa a III-a, obiectivele ar putea fi formulate astfel:

— elevii să *recunoască* și să *identifice*, pe bază de *observare*, plantele studiate;

— să le *compare* și să le *grupeze* după criterii stabilite, ca: mediu (plante de uscat, plante de apă, după locul unde cresc, plante de cîmp, de grădină, de livadă) ori alt criteriu formulat de învățător și comunicat elevilor;

— să *descrie* părțile unei plante și să *explice* funcțiile principale ale fiecărei părți;

— să *explice*, în termeni corespunzători, valoarea practică și economică a plantelor respective;

— să *numească* activitățile oamenilor pentru a le colecta, pentru a le prelucra (după caz) sau pentru a le cultiva, în cazul celor de grădină sau livadă;

— să manifeste interes pentru cunoașterea și studierea plantelor, pentru cunoașterea patriei, a zonelor în care cresc acestea etc.;

— să dovedească *atitudine* corespunzătoare față de materialele folosite la lecție, priceperea de a le vehicula în scopul deservirii, de a le păstra, de a le așeza la locul cuvenit în laborator etc.*

d) Stabilirea sistemului de metode și procedee, a mijloacelor și condițiilor în care urmează să se desfășoare activitatea, în funcție de obiect.

Din acest punct de vedere, *recapitularea și sistematizarea* la clasele I—IV necesită respectarea particularităților de vîrstă, a specificului și nivelului de dezvoltare a proceselor cognitive antrenate în operații de *comparație*, *sinteze*, *abstractizări*, *generalizări*, *raționamente*, operații care, la școlarii mici, nu pot fi lipsite total de *suportul intuitiv*. De aceea, mijloacele de învățămînt ocupă încă o *pondere însemnată* în cadrul lecțiilor de recapitulare, la toate obiectele de învățămînt. Nu trebuie ignorat faptul că la această vîrstă, capacitatea de reproducere verbală este mai mică în raport cu cea de recunoaștere. În orice caz, funcția cognitivă pe care o îndeplinește materialul didactic în lecțiile de *recapitulare*, *sistematizare* și *generalizare* este încă foarte însemnată, cu condiția ca acesta să fie prezentat într-o manieră deosebită față de situațiile în care a jucat rolul de a sprijini formarea reprezentărilor și a noțiunilor în lecțiile de dobîndirea unor cunoștințe noi. De exemplu, folosirea unor *scheme*, *diagrame*, *hărți*, *albume*, *colecții*, *truse* la lecțiile de geografie, ori la cele de istorie sau citire, în scopul, de data aceasta, de a *lărgi orizontul de cunoștințe al elevilor*, *de a incita interesul de cunoaștere*, *de a completa și contura fondul de reprezentări*, dau, totodată, lecțiilor un aspect de *înviorare și plăcere*, pe lîngă contribuția pe care o aduc la îmbogățirea conținutului informațional. Laboratoarele, atelierele, cabinetele, vizitele în întreprinderi, pe șantiere, pe ogoare, livezi se vor folosi *cu precădere* în etapa recapitulărilor finale.

În vederea accentuării caracterului *practic-aplicativ* al învățămîntului, efectuarea unor experiențe simple, a unor lucrări de laborator sau pe lotul experimental și în atelierul școlii sînt de natură să exercite influențe multiple: stimulează interesul și curiozitatea de cunoaștere și înclinațiile, aptitudinile, cultivă atitudinea pozitivă față de muncă ș.a.

---

* Vezi : *Îndrumător metodic pentru dezvoltarea vorbirii la clasele I, a II-a și a III-a și activități libere la clasa I*, a (lecția cu tema „ „Animalele") București, E.D.P., ediția a II-a 1981, p. 190.

Pentru clasele I—II, recapitularea se realizează introducînd în mai mare măsură *jocul* și *activitățile cu caracter recreativ* sub formă de *plimbări, vizite în parcuri*, livezi, grădini etc.

e) Un loc deosebit de important, mai ales pentru recapitularea la matematică și gramatică, îl ocupă *rezolvarea de probleme și alte exerciții* care este indicat să fie diferite față de acelea care au fost rezolvate în lecțiile de consolidare. Acestea să fie axate pe cunoștințele de bază ale *grupului de probleme* sau *teme* propuse pentru recapitulare. De regulă, la aceste lecții, o etapă de început o constituie *actualizarea* unor *reguli sau definiții* care stau la baza utilizării algoritmilor sau a exersării deprinderilor solicitate.

Pentru lecțiile de gramatică și matematică o atenție deosebită este bine să se acorde *activităților diferențiate*. Aceste lecții constituie cel mai bun prilej de a pune în evidență *diferențele de ritm* în activitatea intelectuală a elevilor. Pentru elevii cu ritm rapid, se pregătesc teme suplimentare, cu grad de dificultate crescut, față de temele ce se dau elevilor cu ritm lent. Ca în toate celelalte cazuri, cînd se dau teme de rezolvat independent, acestea vor fi *verificate, apreciate*, însoțite de *explicații adecvate asupra erorilor și a cauzelor care au determinat, eventual, comiterea sau persistența* erorilor.

f) *Exersarea creativității*, ca cerință dominantă a învățămîntului actual, în economia lecțiilor de recapitulare și sistematizare ocupă un loc important. Acumulările realizate în pregătirea anterioară reprezintă „materialul de construcție" suficient și necesar pentru *combinări* și *recombinări originale* atît de importante în direcția realizării obiectivelor de ordin formativ.

În concluzie, trebuie reținută ideea că finalitățile pedagogice ale lecțiilor de *recapitulare, sistematizare și generalizare* în cadrul procesului de învățămînt la clasele I—IV desemnează, de fapt, *formarea* și *instrumentalizarea* elevilor pentru a evolua normal, cu toate șansele de reușită pe celelalte trepte de învățămînt. Iar eficiența acestor activități depinde de măiestria învățătorilor, de grija deosebită ce trebuie acordată în vederea înlăturării aspectelor de monotonie, banalitate, repetare plată și ineficientă.

Impulsionarea forțelor cognitive ale elevilor prin metode și procedee adecvate, ridicarea succesivă de la cunoașterea aspectelor particulare la cele generale ale obiectelor și fenomenelor, exercițiul continuu și progresiv al gîndirii de a integra și sistematiza conținuturile cognitive reprezintă chezășia succesului, a randamentului mereu crescut în activitatea de învățare.

Prof. ELVIRA CREȚU

Modalitate de recapitulare finală

1. Argumente în sprijinul recapitulării finale

RECAPITULAREA FINALĂ se deosebește de recapitularea de la începutul anului școlar, de cea destinată pregătirii pentru tezele trimestriale sau de recapitularea materiei în vederea unei lucrări de sfîrșit de capitol sau de temă.

Recapitularea finală presupune o activitate de învățare sui-generis, cu care elevii nu se întîlnesc decît o singură dată într-un an școlar și numai dacă se organizează științific și pedagogic. Un elev poate să termine zece sau douăsprezece clase fără să știe ce înseamnă să învețe întreaga materie în vederea unei recapitulări finale. Numai în clasa a XII-a, obiectele de bacalaureat pentru care se organizează acțiuni speciale de pregătire îl supun unor forme de recapitulare finală.

În programele școlare sînt prevăzute, în general, puține ore pentru recapitulare, numărul lor variind de la obiect la obiect, fără a se specifica totdeauna destinația lor. Aceste ore se folosesc cu precădere pentru pregătirea în vederea tezelor, a recapitulării unor teme mai mari și, dacă mai rămîne timp, și pentru recapitulare finală. Se impun constatări privind importanța ce ar trebui să se acorde recapitulării finale și unei noi concepții referitoare la locul și valoarea acestei activități de instruire și autoinstruire. Pînă la absolvirea învățămîntului obligatoriu de zece ani, elevii nu se exersează sistematic în recapitularea finală a materiei în vederea realizării unor obiective precise cum ar fi susținerea unui colocviu sau a unei lucrări scrise finale fără caracter selectiv.

Procesul de învățare presupune anumite norme de muncă, anumite deprinderi de organizare, asimilare și control care se formează prin imitație, îndrumări, exercițiu. Principiul didactic „a-l învăța pe elev cum să învețe" impune cu necesitate situarea elevului în condiții în care să simtă nevoia unor norme operative și eficiente de organizare a învățării, de asimilare a unei părți mai mari sau a întregii materii, norme care să se transforme treptat în deprinderi și obișnuințe de muncă intelectuală. De reținut că în acest amplu proces de învățare

prin recapitulare un rol deosebit îl are organizarea procesului respectiv, căci — așa cum subliniază Nicolae Radu — „ansamblul organizațional al informațiilor și capacităților umane însușite constituie problema esențială a învățării umane". [1]

Fără introducerea unor modalități de pregătire și verificare pe capitole și finală, care să-i angajeze pe elevi într-un proces continuu de instruire și să-i determine să utilizeze operații intelectuale de rang superior, de organizare și integrare a informației în noi structuri cognitive, cu greu poate cineva să susțină că actualele dispoziții privind încheierea studiilor dintr-un an școlar contribuie efectiv la realizarea unui învățămînt formativ. Gîndirea „operează tocmai în procesul restructurării sistemelor. În orice domeniu al gîndirii constituite realitatea psihologică constă în sisteme operatorii de ansamblu și nu în operații izolate, concepute ca elemente anterioare acestor sisteme" [2].

Un alt motiv care impune reconsiderarea recapitulării finale izvorăște din caracterul de masă al învățămîntului românesc, care trebuie să asigure tuturor copiilor parcurgerea în bune condiții a învățămîntului general de zece ani. Ne referim îndeosebi la elevii care nu beneficiază acasă de sprijin pedagogic calificat în pregătirea lecțiilor. Aceștia trebuie conduși aproape pas cu pas în sistematizarea conținută a cunoștințelor pentru a-i înarma cu independența atît de necesară celui ce se autoinstruiește, independență care se dobîndește greu dacă nu este orientată pedagogic. Or, recapitularea finală, încununînd învățarea și evaluarea continuă, capătă o valoare formativă aparte.

2. Un experiment privind ameliorarea recapitulării finale

În cadrul unui experiment organizat la gimnaziu, avînd ca obiectiv fundamental lecția în spiritul metodelor active, care să asigure, în mare măsură, însușirea noilor cunoștințe în clasă și formarea deprinderilor de învățare, s-a considerat că perioadei de recapitulare finală i se poate conferi un sens major angajînd toți elevii, la toate obiectele, într-o activitate efectivă de reîmprospătare și sistematizare a materiei predate și asimilate în timpul anului școlar*.

Sensul major al experimentului inițiat a constat în încheierea perioadei de pregătire în vederea recapitulării finale, care a durat tot trimestrul al III-lea, printr-o lucrare scrisă. Fără această perspectivă certă, elevii nu se angajează plenar pentru recapitularea finală.

În primele ore din trimestrul al III-lea s-a dat elevilor o listă de teme (între 15—20 de întrebări), pe care urmau să le pregătească pînă la sfîrșitul anului școlar în modul următor:

— pentru fiecare lecție curentă din trimestrul al III-lea, elevii trebuiau să pregătească și două-trei chestiuni din materia de recapitulat;

— elevii erau îndrumați să pregătească răspunsurile la întrebări în scris, sub formă de scheme, planuri, conspecte, într-un caiet separat sau într-o parte a maculatorului;

— la verificarea lecției de zi, elevii erau examinați și din materia de recapitulat pregătită pentru ziua respectivă, profesorul avînd grijă să controleze corectitudinea răspunsurilor consemnate în caiete de către toți elevii;

— înainte de proba scrisă finală, s-a făcut o recapitulare de o oră sau două, în funcție de volumul materiei.

Lucrarea scrisă finală consta din 10—12 întrebări din cele pregătite de elevi sau erau formulate în alți termeni. Notarea lucrărilor s-a făcut cu puncte, media calculîndu-se prin însumarea punctelor sau prin regula de trei simplă.

Lucrarea s-a dat în ultimele două-trei lecții ale trimestrului al III-lea, rezultatele comunicîndu-se elevilor.

La *limba română* și *matematică* s-au dat probe separate pentru literatură și gramatică și, respectiv, pentru algebră și geometrie. La matematică, întrebările (între 3 și 10) au fost diferențiate în funcție de nivelul de pregătire al fiecărui elev. Spre deosebire de celelalte obiecte, la matematică lucrarea scrisă s-a dat în două-trei ore separate, căci într-o oră un elev nu putea să rezolve toate chestiunile date. Lucrările erau ridicate după fiecare oră, se trăgea o linie roșie, iar dacă profesorul avea timp, corecta ceea ce lucrase elevul într-o oră. În ora următoare se distribuiau din nou lucrările și foile cu întrebări pentru a se continua activitatea începută cu o lecție în urmă.

În general, la celelalte obiecte, întrebările au fost dictate sau s-a distribuit pe fiecare bancă lista cu întrebări. (Pentru întrebări date la matematică și la alte obiecte, a se vedea lucrarea *Lecții în spiritul metodelor active* [3]).

Notele de la lucrarea scrisă finală au intrat în calculul mediei din trimetrul al III-lea. Într-o altă variantă, la obiectele cu teze trimestriale, nota de la proba scrisă finală s-a adunat cu media notelor de la oral, pentru a mări ponderea acestei note în calculul mediei trimestriale și pentru a stimula interesul elevilor în pregătirea unor astfel de lucrări.

Clasele la care s-au aplicat măsurile de recapitulare finală prezentate mai sus au desfășurat o activitate serioasă pînă în ultima zi a anului școlar. În timp ce elevii din celelalte clase nu mai acordau atenția cuvenită pregătirii temelor în ultimele săptămîni de

* Experimentul s-a desfășurat la școlile generale nr. 23 (aici experimentul a avut caracter intensiv), 43 și 15 din Iași. Rezultatele generale ale acestui experiment sînt prezentate în lucrarea „Lecții în spiritul metodelor active" (vezi 3).

școală, elevii din clasele experimentale erau angajați în recapitularea întregii materii, în învățarea pentru lucrarea scrisă finală. Gordon W. Allport, referindu-se la „legea participării" în învățare, arată că angajarea activă în sarcină produce o învățare mai rapidă și mai stabilă, deoarece în acțiune apare o angajare neurofiziologică mai completă [4]. Așa se explică și rezultatele obținute de elevii care au fost subiecții recapitulării finale după modelul descris mai sus.

Planificînd pregătirea pentru recapitularea finală pe tot parcursul trimestrului al III-lea, s-a evitat supraîncărcarea elevilor și s-a asigurat atît timpul necesar studiului individual, cît și asistența pedagogică din partea cadrelor didactice. De reținut însă un fapt foarte important: căutarea și consemnarea răspunsurilor la fiecare întrebare devenise o activitate individuală aproape total independentă, ceea ce înseamnă că acest gen de pregătire este un mijloc de formare a deprinderilor și priceperilor de muncă intelectuală și, totodată, un test pentru verificarea nivelului unor astfel de deprinderi însușite prin efort propriu.

Elevii clasei cu experiment intensiv, cînd au ajuns în liceu, au descoperit ei înșiși cît de bine le „prindeau" deprinderile și priceperile de sistematizare a materiei în pregătirea lecțiilor.

Majoritatea notelor obținute de elevi la probele scrise finale s-au situat între 6 și 9. Notele sub limită s-au redus simțitor (între 2—6 note). Mulți elevi și-au ridicat media pe trimestrul al III-lea. Notele de la probele scrise finale n-au avut un caracter eliminatoriu, ceea ce a făcut ca nici familia și nici elevul să nu trăiască stări de stress. Cine a obținut note sub limită a fost ascultat suplimentar, astfel încît nota de la proba scrisă finală să nu dezavantajeze elevii la sfîrșitul anului școlar.

S-a recurs la o lucrare scrisă, pentru constatarea nivelului de pregătire al elevilor, la sfîrșitul anului școlar avîndu-se în vedere economia de timp, operativitatea și obiectivitatea notării. Pe de altă parte, elevii se exersează în pregătirea viitoarelor examene și concursuri ce-i așteaptă în viață.

Recapitularea finală pe bază de lucrări scrise încununează verificarea continuă din timpul anului, oferind elevului perspectivă în disciplina studiată și o viziune interdisciplinară a materiilor de învățămînt.

Acest gen de recapitulare finală îi obișnuiește pe elevi cu controlul-bilanț, așa cum se procedează în producție. Dacă elevul este obișnuit din școală să respecte și să aplice anumite norme privind calitatea muncii sale, atunci și în producție se va considera angajat și răspunzător față de calitatea produselor pe care le va realiza.

3. Propuneri și condiții care ar asigura succesul introducerii în învățămînt a acestei modalități de recapitulare finală

Introducerea recapitulării finale pe bază de probe scrise ar necesita o schimbare a structurii anului școlar. În prezent, trimestrul al III-lea este foarte scurt pentru orice treaptă de învățămînt și îndeosebi pentru liceu. La obiectele cu una și două ore pe săptămînă nu există timp aproape nici pentru terminarea materiei, avînd în vedere și modulele de practică în producție a elevilor din liceu. Recapitularea materiei are nevoie de o „respirație" mai largă.

Înlocuirea tezelor trimestriale cu lucrări scrise la sfîrșit de capitol sau de temă la toate obiectele de învățămînt ar obișnui elevii cu un ritm susținut și continuu de învățare și nu în salturi și numai la obiectele la care se dau teze. Tezele pot fi sursă de eșec școlar datorită întîmplării ca un elev să nu știe subiectele de la teză și pentru că ei nu mai învață la alte obiecte în perioada tezelor.

Lucrările scrise de la sfîrșit de capitol împreună cu cele de la recapitularea finală ar forma un sistem consecvent și pedagogic de asigurare a succesului școlar.

Avînd în vedere faptul că manualele școlare sînt transmisibile și că, în consecință, elevii nu au după ce pregăti diferite examene, ar fi utilă măsura ca prin pregătirea pentru recapitularea finală, elevii să-și alcătuiască scheme-conspect pentru problemele de bază ale fiecărei discipline. Un aforism latin spune că „Cine scrie citește de două ori". Elevii, făcînd scheme și conspecte pentru recapitularea periodică sau finală, sau pentru pregătirea unui examen, economisesc timpul și-și măresc productivitatea muncii lor de învățare.

Nota de la lucrarea scrisă finală ar urma să capete o pondere mai mare adunîndu-se cu media celorlalte note din semestrul al doilea sau cu media anuală și făcîndu-se apoi calculul aritmetic.

Chiar în condițiile actuale ale structurii anului școlar și ale normelor de promovare a elevilor, modalitatea de recapitulare finală prezentată mai sus asigură o mai bună pregătire a elevilor la fiecare disciplină în parte și o mai bună conduită morală la elevi.

Dr. PELAGHIA POPESCU

NOTE BIBLIOGRAFICE.

1. Radu, Nicolae, *Învățare și gîndire, evoluție și sens*, , București, Editura științifică și enciclopedică, 1976, p. 20—21.
2. Piaget, Jean, *Psihologia inteligenței*, București, Editura științifică, 1965, p. 87.
3. Popescu, Pelaghia, Roman C. Ioan *Lecții în spiritul metodelor active*, București, E.D.P,1980, p. 163—225, 239—243, 254—258.
4. Allport, W. Gordon, *Structura și dezvoltarea personalității*, București, E.D.P. 1981, p. 116—117.

Recapitularea finală la matematică, în clasa a XI-a

Cunoașterea și studierea componentelor unei realizări a activității umane nu sînt în măsură să permită concluzii complete și juste, asupra respectivei realizări în totalitatea ei, fără efectuarea și a unui studiu global al acesteia. Spre exemplu, cînd la sfîrșitul anului școlar, un elev din clasa a XI-a, fiind întrebat ce înțelege prin analiza matematică, **va răspunde că aceasta reprezintă o totalitate de cunoștințe referitoare la șiruri, limite de funcții, continuitate și derivabilitate, putem avea certitudinea că în munca noastră la catedră nu am evidențiat esențialul, că elevul posedă un volum de cunoștințe precis delimitate, disparate și care cu greu vor putea fi utilizate în practică.**

Fără a avea pretenția obținerii unei definiții riguros formulate, pe care — în treacăt fie spus — nu o vedem în formă completă și definitivă, pretindem că elevii trebuie să înțeleagă, evident ca urmare a activității profesorului, că *analiza matematică* este un modern și rafinat mijloc de investigare în matematică și de modelare matematică a unor fenomene ale naturii (fizică, chimie etc.). Este absolut necesar ca elevii să vadă în *analiza matematică* „o componentă esențială a culturii științifice a oricărui cercetător al naturii", care „a rezolvat probleme inaccesibile pînă nu de mult, influențînd nemijlocit drumul spre cunoaștere și impresionînd prin universalitatea rezultatelor ei„[1]

Pe parcursul unui întreg an școlar, cunoștințele de *analiză matematică*, prevăzute de programa școlară pentru clasa a XI-a, sînt prezentate elevilor pe capitole, profesorii evidențiind, de cîte ori se oferă prilejul, conexiunile și întrepătrunderile existente. Există însă și motivări care nu se pot da în cadrul acestei succesiuni a tratării pe capitole. Astfel, după parcurgerea capitolului *șiruri*, nu există posibilitatea de a justifica elevilor poziția și rolul cunoștințelor dobîndite în studiul *analizei matematice*. Cu totul alta este situația dacă se efectuează o retrospectivă la sfîrșitul anului școlar. Evident, asemenea exemple se pot da pentru fiecare capitol, atît în *analiza matematică*, cît și în *algebră* sau *geometrie analitică*.

Chiar lecția(sau lecțiile) de recapitulare — inclusă de către profesor în planurile calendaristice trimestriale — nu are atît menirea de a realiza o *repetare* a materialului parcurs, pentru o mai temeinică însușire, cît pe aceea de a asigura o privire de ansamblu, unitară, asupra capitolului respectiv, ce se materializează în mod obligatoriu într-o aprofundare a cunoștințelor la un nivel care să permită manipularea cu ușurință a acestora în practică. Pentru realizarea acestui deziderat sîntem de părere că lecțiile de recapitulare, cu care dorim să finalizăm anumite capitole, pot fi incluse în planificare și sub denumirea de „Probleme recapitulative". Spunem aceasta, deoarece o problemă cu adevărat recapitulativă solicită din partea elevului o incursiune serioasă în capitolul pentru care este propusă, constituie o bună justificare pentru revederea teoriei, oferă posibilități de investigare și contribuie la dezvoltarea spiritului de creativitate.

Cu acestea socotim că am evidențiat ideea că *recapitularea*, ca etapă a instruirii, nu trebuie indentificată cu *repetarea*. Ultima, fiind necesară pentru recapitulare, este departe de a fi componentă principală a acesteia. Este o mare eroare să se transforme lecția de recapitulare într-o lecție de verificare frontală a cunoștințelor din unul sau mai multe capitole. Recitarea de către elev a unor definiții sau propoziții matematice nu este în măsură să facă dovada pregătirii sale. În plus, dacă activitatea elevului se reduce numai la aceasta putem afirma că cele „recitate" nu vor fi reținute mult timp, posibilitățile de utilizare în practică a acestora fiind nule. Activitatea de învățare presupune în mod deosebit un studiu serios, a cărui dirijare este una din sarcinile școlii.

În continuare ne îngăduim formularea unor cerințe, a căror respectare o socotim necesară în cadrul lecțiilor de recapitulare finală. Subliniem că acestea, în parte însușite din literatura de specialitate, în parte rezultate din experiența activității membrilor catedrei de matematică a Liceului „Mihai Viteazul" din Ploiești, nu au pretenția de a constitui jaloane pentru recapitulare și nici nu sînt în măsură să epuizeze problema.

1. Lecțiile de recapitulare finală trebuie să asigure înțelegerea mecanismului intern al dezvoltării ascendente a disciplinei respective (în speță analiza matematică, algebra și geometria analitică), rolul și poziția acesteia în cadrul matematicii, motivîndu-i în același timp utilitatea în activitatea umană de investigare a fenomenelor naturale și sociale.

2. Ca urmare a formării unei viziuni de ansamblu asupra cunoștințelor obținute pe parcursul întregului an școlar, recapitularea trebuie să asigure ridicarea cunoașterii pe o treaptă superioară, nu prin adăugarea unor noi noțiuni, ci printr-o sistematizare rezultată în special din legăturile ce se stabilesc între diversele capitole studiate.

3. Profesorul va comunica elevilor tematica tuturor orelor de recapitulare înainte de începerea recapitulării finale, făcînd cu acest prilej un comentariu, spre a le orienta

[1] O. Stănășilă, *Analiza matematică*, București, E.D.P., 1981.

activitatea pe căile de maximă eficiență. Sîntem de părere că orele de recapitulare finală se pot desfășura într-un cadru de dezbatere, cu adevărat favorabil consolidării cunoștințelor.

4. Așa cum am mai afirmat, tematica orelor de recapitulare finală nu se va rezuma la o înșiruire a titlurilor unor capitole din programă sau din manuale, ci va fi alcătuită astfel încît să se asigure parcurgerea a tot ceea ce este esențial în disciplinele studiate. Se deschid în acest mod posibilități de orientare cu ușurință a elevilor într-un volum mare de cunoștințe, pe care să le poată manipula pentru rezolvarea problemelor. Spre exemplu, introducerea unei teme ca „Aplicații ale analizei matematice la rezolvarea unor probleme de geometrie" este în măsură să asigure parcurgerea unui volum apreciabil de cunoștințe (definiția funcției, continuitate, derivabilitate etc.), rezolvarea unor probleme care îmbină utilul cu frumosul, deci care stîrnesc interesul elevilor, probleme care în același timp vin în întîmpinarea dorinței de investigare, specifică vîrstei.

Există și posibilitatea ca prin anumite probleme de sinteză elevii să fie obligați la revederea unor capitole teoretice parcurse. Astfel, pentru tema „Probleme de geometrie analitică și algebră" putem propune o problemă de tipul următor:

„Se consideră fasciculele de drepte de ecuații:

$2mx + (1 - m)y + 2 = 0,$ (1)

$(m + 2)x + (1 - m)y - 4m - 5 = 0,$ (2)

$3x - (m + 1)y + 3m = 0,$ (3)

unde m este un parametru real.

1°. Să se determine centrul fiecărui fascicul.

2°. Să se arate că există m_0 real, astfel încît dreptele de ecuații (*1*), (*2*) și respectiv (*3*) sînt concurente într-un punct G din plan.

3°. Să se arate că G este centrul de greutate al suprafeței triunghiulare determinate de centrele celor trei fascicule.

4°. Să se scrie ecuația cercului circumscris triunghiului de la 3°.

5°. Să se determine locul geometric al intersecției dreptelor de ecuații (*1*) și (*2*).

6°. Să se studieze și să se reprezinte grafic curba loc geometric de la punctul 4°.

În afara cunoștințelor din capitolul 2 al manualului de *geometrie analitică*, ce se desprind din enunț, este necesară revederea a numeroase cunoștințe de algebră (determinanți, regula lui Cramer, compatibilitatea sistemelor de ecuații liniare) și a unor cunoștințe de calcul diferențial (variația funcțiilor).

Evident că, în toate cazurile în care tema orei de recapitulare prevede rezolvarea și discutarea unor probleme, se vor da indicațiile necesare privind capitolele teoretice al căror conținut este util a fi revăzut.

5. Fiecare lecție, curentă sau de recapitulare, trebuie să aducă în fața elevilor, prin conținutul ei, elemente noi. Numai astfel reușim să stîrnim interesul acestora pentru investigare, să le mobilizăm atenția și — în general — să creăm climatul motivațional al învățării. Dacă în lecțiile de recapitulare nou nu poate fi introdus prin prezentarea altor cunoștințe în afara celor parcurse anterior, există multiple posibilități de a le crea elevilor domenii noi de explorare. Ne gîndim în primul rînd la noutatea situațiilor existente în problemele propuse spre rezolvare, cît și la metodele noi de investigare, pe care elevul le descoperă sau spre care este dirijat de către profesor.

Spre exemplu, recapitularea unor cunoștințe despre funcții reale, de genul celor incluse în primul capitol al manualului de *analiză matematică*, nu va asigura participarea activă a elevilor dacă aceasta se face pe aceleași probleme ca și în primul trimestru al anului școlar, sau nu se aduc elemente noi în sistemul de tratare. Dimpotrivă, dacă — să zicem — în probleme privind bijectivitatea funcțiilor facem apel la derivate (ceea ce nu se putea face în trimestrul I), deși operăm cu noțiuni cunoscute, gîndirea și imaginația elevilor sînt solicitate pînă la colaborarea lor la rezolvare. De asemenea, un bun exemplu îl constituie folosirea derivatelor pentru stabilirea monotoniei unor șiruri sau pentru studierea șirurilor mărginite.

6. Socotim indicat ca înainte de începerea recapitulării finale să li se comunice elevilor problemele de sinteză care vor fi folosite. Susținem aceasta, deoarece experiența a dovedit că între elevi se organizează dezbateri asupra rezolvării problemelor sau a unor puncte ale acestora, cît și în legătură cu modurile de rezolvare, dezbateri al căror rezultat este obținerea de soluții riguros argumentate și avînd eleganță matematică. Mai mult, spiritul de inventivitate al elevilor conduce în numeroase cazuri la obținerea de generalizări.

Prezentarea anticipată a problemelor de sinteză nu exclude și posibilitatea ca profesorul să prezinte și alte probleme la lecțiile de recapitulare.

Ținem să evidențiem aici volumul de muncă, deloc neglijabil, pe care profesorul de matematică trebuie să-l depună pentru a selecționa, a combina, completa și chiar a concepe probleme utile pentru recapitulare.

7. Este util ca în cadrul unităților școlare planurile de muncă pentru recapitularea finală să fie discutate de către toți profesorii care predau la clase paralele. Astfel, planurile de muncă, fără a fi uniformizate (deoarece se are în vedere colectivul de elevi al fiecărei clase), vor cîștiga în mod sigur în eficiență.

8. Ar fi bine ca planurile de muncă ale catedrelor să includă, pentru ședințele din lunile mai și iunie, discutarea și analizarea problemelor recapitulării finale pentru clasele X, XII și respectiv IX, și XI.

Prof. EUGEN ONOFRAȘ

Obiective operaționale în lecția de recapitulare la fizică

CA ACTIVITATE UMANĂ DIDACTICĂ, procesul de învățămînt se concepe și se reconcepe pe parcurs, prin refacerea țelurilor lui, ajustarea și corectarea intențiilor, pentru a putea urmări obiective și scopuri cît mai realiste. Eficiența aplicării unei asemenea metodologii didactice explică interesul manifestat, atît pe plan mondial, cît și în țara noastră față de problematica definirii finalităților și obiectivelor acestuia în general, la fiecare nivel școlar și la diferite obiecte de învățămînt.

În definirea obiectivelor specifice studierii fizicii în gimnaziu se aplică metodologia generală de elaborare a obiectivelor instructiv-educative: ideal, scopuri, obiective generale ale învățămîntului, obiective specifice ale disciplinei respective, obiective definite în termeni de comportament, observabile și măsurabile.

Aceste scopuri și obiective servesc și drept criterii de evaluare a performanțelor obținute în procesul de învățămînt, întrucît scopul, în viziune praxiologică, intervine nu numai în orientarea acțiunii, ci și în controlarea execuției acesteia. Evaluarea, realizată pe baza obiectivelor instructiv-educative marchează un pas important în depășirea tradiției în acest domeniu, în sensul că se renunță la luarea în considerare doar a unui criteriu exterior procesului, constînd în raportarea performanțelor unui individ la un grup de referință, de exemplu clasa, în scopul clasificării și selecției elevilor (modalitate în care etalonul variază de la o colectivitate la alta). Se adoptă în schimb un criteriu intern și anume gradul de realizare a obiectivelor de către fiecare elev, în scopul creării unor condiții de învățare favorabile atingerii în final a acestor obiective de către toți elevii.

În concordanță cu finalitățile școlii, se pot formula ca *scopuri generale ale învățării fizicii* următoarele:

1) Dezvoltarea gîndirii științifice.

2) Asigurarea unei informări sistematice, la nivel contemporan, a elevilor în probleme fundamentale ale fizicii și ale tehnicii.

3) Formarea concepției științifice despre lume și a unor convingeri științifice în domeniul fizicii.

4) Însușirea procedeelor fundamentale ale cercetării științifice.

5) Formarea capacității de a opera cu cunoștințele însușite în soluționarea unor probleme teoretice și practice din domeniul fizicii (capacitate de investigare).

6) Utilizarea cunoștințelor din domeniul fizicii în alte domenii în care au aplicabilitate (capacitate de transfer).

7) Formarea unor deprinderi practice.

8) Dezvoltarea interesului, pasiunii pentru cunoașterea științifică.

9) Dezvoltarea unor trăsături de voință.

Aceste scopuri alături de obiectivele care trebuie să precizeze unde trebuie să ajungă un elev într-o anumită etapă de studiu a fizicii, impun o deplasare a accentului către formarea de *capacități* și nu de comportamente finale, cu domeniu îngust de valabilitate.

Capacitatea este abilitatea demonstrată sau potențială a organismului de a acționa, de a gîndi, de a simți ori de a deveni. Aceasta implică mult mai mult decît o prezentare organizată a informației sau o listă de comportamente alcătuită cu grijă, care prevăd ca elevii să expună unele cunoștințe sau să îndeplinească unele activități. Ea presupune nu numai o activitate, ci și o participare. O capacitate deci poate fi activată de un nou context, în care nu mai sînt prezentate condițiile în care s-a format. De aici rezultă pentru formularea obiectivelor unei discipline, a fizicii în cazul de față, necesitatea de a porni de la conceptul de capacitate și nu de la cel de comportament.

Formarea capacității de transfer, care constă în utilizarea unei experiențe acumulate anterior într-o situație nouă, constituie un element de bază al lecției de recapitulare. Transferul se evidențiază în influența pe care o exercită o performanță pentru o sarcină asupra unei performanțe pentru o altă sarcină. Acțiunea unei performanțe are o rază de acțiune, o intensitate și un sens. Acest caracter cvasi-vectorial al acțiunii unei performanțe constituie esența acestei capacități, atît de necesară unui om care se formează pentru viață. Pe ideea transferului se întemeiază obiectivele generale ale învățămîntului. Dacă o experiență acumulată în anii de școală n-ar acționa pe tot parcursul vieții, atunci școala nu ar mai avea nici un sens, iar obiectivele ar fi inutile.

Conform celor arătate mai sus, rezultă necesitatea ca la lecție, și în special la lecția de recapitulare, profesorul să stabilească unul sau mai multe obiective, a căror evaluare trebuie făcută prin mai multe itemuri, pentru a da posibilitatea capacității vizate să se evidențieze în forma cea mai adecvată, specifică fiecărui elev. Este vorba, de stabilirea așa-numitelor „obiective elementare", ale unui capitol sau ale unei lecții și nu de comportamente terminale.

Iată spre exemplu, „obiectivele elementare", conform programei și manualului de clasa a VII-a, la capitolul „Echilibrul fluidelor":

1) Presiunea hidrostatică; 2) Forța de apăsare exercitată la suprafața unui lichid; 3) Forța lui

Arhimede la lichide; 4) Greutatea aparentă a corpurilor; 5) Forța ascensională; 6) Condiții de plutire a corpurilor în fluide; 7) Determinarea densității unui corp cu dinamometrul; 8) Determinarea densității unui corp cu balanța hidrostatică; 9) Presiunea atmosferică; 10) Forța lui Arhimede la gaze

Sau la capitolul: „Căldura, producerea și transmiterea sa":

1) Sistem izolat mecanic; 2) Energia internă a unui sistem în contact termic cu alt sistem; 3) Căldura — mărime de proces; 4) Măsurarea schimbului de căldură; 5) Căldura masică; 6) Măsurarea căldurii masice a unor substanțe; 7) Sursa de căldură; 8) Puterea calorică a combustibililor; 9) Randamentul unei instalații; 10) Conducția; 11) Convecția; 12) Radiația ș.a.

În vederea organizării unor lecții recapitulative, este necesară o pregătire prealabilă a elevilor și o anumită obișnuință cu lucrul în clasă, în laborator, axat pe obiective.

Bineînțeles că în sprijinul realizării lecției, vor veni toate mijloacele moderne existente în laborator: trusa de experimente, retroproiectorul, aparatul de proiecție, diascolul, retroproiectorul etc. Toate însă trebuie analizate și organizate prin prisma obiectivelor operaționale stabilite de profesor și comunicate elevilor. Ținînd cont de cele enunțate mai sus, iată cum s-ar putea organiza sarcinile elevilor la ora de recapitularea temei: „Echilibrul fluidelor".

1) Cufundați tubul cu capsula manometrică, la aceeași adîncime, în vase cu lichide diferite (apă, alcool, ulei, glicerină). Ce puteți spune despre denivelările lichidului din tubul manometric? Are vreo influență lichidul din vas asupra sensibilității manometrului? Explicați.

2) Așezați într-un vas cu apă, pe fundul vasului, un cilindru de lemn, mai întîi în poziție orizontală și apoi în poziție verticală. Stabiliți dacă presiunea exercitată asupra lui va fi aceeași. Justificați răspunsul.

3) Stabiliți prin ce se deosebește densitatea reală de cea aparentă a unui corp? (Justificați răspunsul pe baza relațiilor și metodelor de lucru cunoscute).

4) Determinați pe cale experimentală, în ce caz erorile de măsură, ce apar la determinarea densității corpurilor sînt mai mari: cînd folosim dinamometrul sau cînd folosim balanța hidrostatică? De ce?

5) Știm că la determinarea densității lichidelor sînt folosite densimetrele. Considerați că temperatura lichidului are vreo influență asupra indicației date de densimetru? De ce?

6) Menținînd neschimbată greutatea unei plute aflată pe un lac, dar mărindu-i suprafața de plutire, credeți că se modifică forța ascensională exercitată de apă asupra ei? Justificați.

7) Știm că micșorarea adîncimii la care plutesc submarinele se poate realiza cu ajutorul aerului din cilindrii cu aer comprimat, care se găsesc la bordul lor. Prin acest procedeu se modifică greutatea?

8) Scufundați într-un lichid un cilindru metalic plin suspendat de un fir, pe direcția axei sale de simetrie:

a) arătați că rezultanta forțelor de apăsare ce se exercită pe pereții laterali ai cilindrului este nulă;

b) determinați forțele ce se exercită asupra bazelor posibile ale cilindrului. Stabiliți cînd rezultanta lor este egală cu forța lui Arhimede.

Procedînd în mod analog, pentru capitolul: „Căldura, producerea și transmiterea ei", se pot stabili ca sarcini, următoarele:

1) Lucrăm cu un calorimetru de laborator, în care avem o cantitate de apă la temperatura camerei. Agităm puternic calorimetrul sau adăugăm o cantitate cunoscută de apă avînd o temperatură mai mare decît temperatura camerei. Considerînd drept sistem apa din calorimetru, stabiliți dacă:

a) temperatura sistemului a crescut și aflați $\Delta T°C$ (variația ei);

b) i s-a transmis căldură sistemului? (calculați căldura);

c) s-a efectuat lucru mecanic asupra sistemului?

d) s-a schimbat energia internă a sistemului?

e) dacă în locul apei încălzite am pune alcool cu „T°C" mai mare, cum s-ar modifica căldura și energia internă a sistemului? De ce?

2) Încălziți, la aceeași sursă de căldură, două baloane de sticlă de aceeași mărime, care conțin cantități egale de apă, aflate inițial la temperatura camerei, în care ați presărat cantități egale de rumeguș și respectiv pilitură foarte fină de fier. Observați formarea curenților ascendenți și descendenți în fiecare balon și înregistrați în final temperatura apei în fiecare. Ce observați? Cum explicați fenomenul constatat?

3) Arătați dacă în cazul unei instalații termice (de exemplu cu combustibil cărbune) mărind masa de combustibil se modifică randamentul instalației. Justificați răspunsul.

4) Explicați de ce nu se produce convecția în corpurile solide termoconductoare și care este deosebirea esențială dintre conducție și convecție.

5) Cum putem explica faptul că în orașele așezate în apropierea mărilor și oceanelor, maximele și minimele de temperatură sînt mai ponderate, decît în orașele depărtate de mări și oceane?

6) Putem stabili o legătură între conductibilitatea termică a unui corp și posibilitatea de a percepe corpul respectiv, drept cald sau rece? Justificați răspunsul.

7) Punînd mîna pe pereții interiori ai clasei într-o zi de iarnă veți constata că temperatura lor este mai scăzută ca temperatura camerei. Explicați de ce?

Ce veți constata dacă în același anotimp veți pune mîna pe peretele exterior al clasei?

Cu astfel de sarcini, realizabile în cadrul unor ore de recapitulare, profesorul poate stabili cu ușurință formarea capacității de transfer a cunoștințelor elevilor, cît și cunoașterea stadiului în care se află această capacitate la momentul respectiv. Cu ajutorul acestor instrumente, profesorul poate stabili, la sfîrșitul fiecărui capitol, cauzele care au generat eventualele lipsuri în cunoștințele elevilor; de asemenea își poate propune pentru mai tîrziu o evaluare diagnostică cu care se determină aptitudinile, interesele, trăsăturile de personalitate, atitudinile elevilor.

Instrumentul este corect construit atunci cînd i se asigură validarea (stabilirea entității performanței măsurate cu cea descrisă în cadrul obiectivului) și selectarea standardelor de performanță adecvate obiectivului stabilit (stabilirea performanței minime și maxime pe care trebuie s-o manifeste elevul).

Aplicarea sistematică și competentă în învățarea fizicii în școală a obiectivelor operaționale duce la rezultate fructuoase, atît pentru fiecare elev, cît și pentru profesor.

Valorificarea acestor rezultate se poate face astfel:

— stabilirea posibilităților de trecere a unui elev de la un obiectiv la altul;

— depistarea și diagnosticarea eșecului în învățare, determinînd soluțiile necesare pentru remediere;

— ameliorarea procesului de instruire sau chiar reproiectarea lui;

— cultivarea onestității în relația profesor-elev.

Prof. ELENA ȘEBE

Specificul lecțiilor de recapitulare în învățămîntul seral

În CERCETĂRILE NOASTRE privind utilizarea metodelor active-participative la învățămîntul liceal seral am căutat soluții mai eficiente și pentru recapitularea materiei. Pentru exemplificare relatăm cîteva aspecte ale organizării recapitulării la unele clase serale de la liceul industrial „Tehnoton" din Iași. La aceste clase cele mai multe lecții curente s-au desfășurat ca lecții de învățare în clasă, ceea ce și-a pus amprenta și asupra modalităților de recapitulare.

1. Recapitularea curentă

Aceasta s-a utilizat pentru consolidarea cunoștințelor și prevenirea uitării, folosindu-se trei procedee de bază:

a) **Apelul la cunoștințele mai vechi din manual sau din practică, legate de tema nouă.** S-a introdus regula ca la începutul unei lecții noi, cînd e cazul, elevii să revadă cunoștințele mai vechi implicate în acea lecție. Astfel, de pildă, la disciplina „Tehnologia lucrărilor electrotehnice", (prof. ing. Doina Tofan), înainte de începerea studiului temei „Transformatoare electrice" (clasa a IX-a), care implică utilizarea cunoștințelor despre *bobine*, profesoara a cerut elevilor să revadă din carte sau notițe tipurile de bobine și materialele folosite pentru bobine. Studiul temei „Contactoare" (clasa a X-a, aceeași disciplină) a fost precedat de revederea, pe aceeași cale, a cunoștințelor privind tipurile de contacte electrice și sistemele de stingere a arcului electric. Tema „Întreruptoare automate" a fost precedată de revederea cunoștințelor despre „Sisteme de stingere a arcului electric", „Tipuri de contacte electrice" și „Relee electromagnetice".

La disciplina „Tehnologia utilajelor și instalații" (clasa a XII-a, prof. ing. Mihai Mihalache), înainte de studierea temei „Instalații de ridicat și de transportat", elevilor li s-a cerut să revadă cunoștințele referitoare la prelucrarea unor piese mari (exemplu: arbori) pe anumite mașini. Dar la această disciplină sînt frecvente cazurile cînd pentru studierea unei teme noi se poate face apel la cunoștințele din fabrică ale elevilor. Astfel, la tema „Mașini de prelucrare prin așchiere și clasificarea lor", întîi s-au sistematizat cunoștințele practice ale elevilor în această privință și apoi s-a trecut la studiul teoretic din manual. La fel, cînd a fost vorba despre exploatarea, întreținerea și repararea mașinilor sau de montarea mașinilor și utilajelor pe fundații s-au sistematizat întîi cunoștințele practice ale elevilor în această privință și apoi s-a trecut la studiul teoretic.

Apelul la cunoștințele practice, din fabrică, are nu numai rol de ilustrare și consolidare a cunoștințelor din manual, ci și de conștientizare și esențializare a celor dintîi. De pildă, cînd s-a trecut la tema „Întreținerea și ungerea mașinilor", tabelul cu tipuri de uleiuri minerale pentru mașini și agregate nu a fost o noutate pentru elevi, ei cunoșteau acest lucru, dar abia după studierea lecției din manual au aflat cu exactitate care este grupa de

uleiuri pentru mașinile și agregatele cu care ei lucrau în producție.

Apelul curent la cunoștințele mai vechi, realizat de către elevii înșiși, îndeosebi prin cercetarea manualelor sau a caietelor de conspecte și sistematizarea cunoștințelor practice, cît și notarea pe scurt a ceea ce este esențial, înainte de începerea unei lecții noi, asigură participarea conștientă și activă a elevilor seraliști la lecția nouă și previne rămînerea în urmă.

b) **Organizarea unor exerciții aplicative de consolidare curentă.** În unele cazuri cunoștințele noi se înțeleg și se consolidează mai bine dacă învățarea lor este asociată cu exerciții aplicative. De pildă, la disciplina „Măsurări electrice și electronice" (prof. ing. Emil Tofan), repetarea curentă se face deseori prin comentarea unor scheme constructive sau organizarea unor exerciții practice. De pildă, după studierea temei „Generatoare de semnal sinusoidal RC și LC", s-a cerut elevilor să caute, la fabrică sau prin reviste, cărți, scheme asemănătoare, urmînd ca în ora viitoare, să identifice și să explice pe acele scheme ceea ce se studiase în clasă cu o lecție înainte. Alteori elevii sînt puși să facă măsurări practice cu aparatele respective, în laborator (chiar cînd programa nu prevede acest lucru), ceea ce le permite să înțeleagă și să rețină mult mai ușor cunoștințele teoretice noi.

c) **Reactualizarea cunoștințelor conexe de la alte discipline.** În învățămîntul liceal, lecțiile de la disciplinele tehnice presupun multe cunoștințe de fizică și matematică. Este nevoie ca profesorul să se asigure dacă elevii posedă în adevăr acele cunoștințe. În acest scop, la clasele luate în studiu, la începutul anului s-au făcut testări pentru a se cunoaște cu exactitate situația clasei. De pildă, la aceeași disciplină „Tehnologia lucrărilor electrotehnice" (clasa a IX-a) sînt necesare cunoștințe de bază din fizica de clasa a VIII-a. La începutul anului profesoara a aplicat un test din materia respectivă („Electricitatea" și „Magnetismul"), spre a constata dacă elevii posedă cunoștințe despre: mărimile electrice și unitățile lor de măsură, cît și despre legile și relațiile de bază, ca legea lui Ohm, legea inducției electromagnetice, teoremele lui Kircchoff, ș.a. Pornindu-se de la cele ce știau elevii, s-au făcut atunci completările necesare, iar la fiecare capitol s-au repetat din nou cunoștințele implicate. De pildă, la tema „Rezistoare" s-au reactualizat cunoștințele referitoare la legarea rezistențelor în circuitele electrice și la unitățile de măsură pentru mărimile caracteristice rezistoarelor; la tema „Bobine", s-au reactualizat cunoștințele despre electromagnetism. Pentru o serie de alte teme de la această disciplină s-a făcut apel, în aceeași manieră, la cunoștințele de la disciplina „Studiul materialelor".

La disciplina „Măsurări electrice și electronice" cunoștințele de fizică sînt deseori esențiale pentru înțelegerea lecțiilor noi. La clasa a X-a, de pildă, sînt necesare aceleași cunoștințe de fizică de clasa a VIII-a, menționate mai sus, la care se adaugă și altele despre forța electromagnetică, fluxul magnetic, inductanța etc. La clasa a XI-a sînt necesare cunoștințele de fizică de la clasa a X-a, ca de exemplu cele referitoare la mărimi alternative, la legea lui Ohm în curent alternativ, la impedanță, la reactanțe capacitive și inductive ș.a. Dată fiind această strînsă împletire, la fiecare temă nouă profesorul procedează întîi la reactualizarea cunoștințelor teoretice de fizică și la completarea lor cu elemente inginerești.

La procedeele de mai sus se adaugă și altele, ca de exemplu chestionarea curentă din urmă, ceea ce menține mereu prezente în minte cunoștințele esențiale.

2. Recapitularea periodică

Recapitularea periodică, trimestrială și finală, are atît sarcina de a consolida cunoștințele prin repetare, cît și de a realiza sistematizări și generalizări cît mai largi.

a) Pentru *recapitularea trimestrială* sînt rezervate atît de puține ore încît rolul lor este adesea formal. Pentru a ameliora situația, am considerat obligatoriu ca după 8—10 lecții curente de predare-învățare, în care accentul cade pe rezolvare și însușire, să se programeze o lecție de recapitulare (în genere recapitularea la sfîrșit de capitol), în care profesorul să realizeze sistematizarea și generalizarea, după caz, cu participarea elevilor sau prin expunere. Aceste lecții au ușurat sarcina celor 2—3 lecții de recapitulare trimestrială care, în acest caz, s-au putut efectua pe baza unui tabel de întrebări, la care elevii trebuiau să dea răspuns în clasă, cercetînd manualul și caietele de conspecte. De pildă, la disciplina „Organizarea întreprinderii..." (clasa a XIII-a, prof. ing. Elena Zahariuc), recapitularea trimestrială (trimestrul al II-lea), s-a putut face într-o lecție de două ore, în care elevii au avut de răspuns la 10 întrebări care sistematizau întreaga materie a trimestrului. În ultima parte a lecției s-au discutat răspunsurile. La fel s-a procedat și la alte discipilne, ca Tehnologia lucrărilor electrotehnice. Măsurări electrice și electrotehnice ș.a.

b) *Recapitularea finală.* Cele aproximativ două săptămîni rezervate prin programe pentru recapitularea finală înseamnă pentru elevi obligația de a revedea uneori cîteva sute de pagini pe zi, ceea ce conduce la rezolvarea formală a lucrurilor. De remarcat că odată cu reducerea numărului de examene pe parcursul școlarității însăși, ideea recapitulării finale a pierdut din importanță. Pentru remedire, în cadrul adunării personalului didactic de la sfîrșitul trimestrului al II-lea s-a hotărît ca recapitularea finală să înceapă în prima lecție din trimestrul al III-lea. În acest scop, pe timpul vacanței profesorii trebuiau să eleboreze o listă de probleme din materia anului, proporțional cu numărul de ore săp-

tămînal. În prima lecție a timestrului al III-lea urma să se anunțe primele 2-3 probleme recapitulative, la care elevii trebuiau să răspundă în scris acasă, într-un caiet aparte sau deschizînd o partidă specială în caietul de conspecte. În lecția a doua urmau să se discute întîi aceste răspunsuri, să se anunțe problemele recapitulative pentru lecția următoare și apoi să se treacă la lecția curentă. În felul acesta, ultima lecție curentă va fi însoțită și de ultimele întrebări recapitulative finale. Pentru susținerea voinței și interesului elevilor, ei vor ști că la sfîrșitul anului vor avea de dat o lucrare de control în care vor primi ca subiect cîteva din întrebările cercetate.

Elevii seraliști în genere vor efectua mai greu aceste lucrări acasă. Dar procedeul este util, pentru că menține prezentă în mintea lor ideea recapitulării finale. În majoritatea cazurilor, ei vor căuta răspuns la întrebările recapitulative în clasă, înaintea lecției curente. Pentru exemplificare, dăm lista întrebărilor recapitulative finale la disciplina „Tehnologia lucrărilor electrotehnice" clasa a IX-a seral (prof. ing. Doina Tofan):

1) Parametrii nominali ai rezistoarelor;
2) Tipuri constructive de potențiometre;
3) Caracteristicile principale ale condensatoarelor;
4) Tipurile și construcția condensatoarelor cu aer;
5) Parametrii nominali ai bobinelor;
6) Tipuri de bobine;
7) Rolul și principiul general de funcționare a mașinilor electrice ca motor electric și ca generator electric;
8) Circuitul magnetic al mașinilor sincrone; construcția și realizarea lor;
9) Conexiunile înfășurărilor mașinilor electrice;
10) Construcția circuitelor magnetice ale transformatoarelor electrice;
11) Conexiunile înfășurărilor transformatoarelor;
12) Tipuri de bimetale;
13) Forme și caracteristici funcționale ale electromagneților;
14) Solicitările la care sînt supuse aparatele electrice;
15) Mărimile caracteristice principale ale aparatelor electrice;
16) Construcția întreruptoarelor și comutatoarelor pachet;
17) Construcția prizelor și fișelor.

Este necesar ca întrebările să vizeze răspunsuri scurte, esențiale, dar pentru a căror elaborare elevii să cerceteze singuri manualele, caietele de notițe.

3. Recapitularea pentru bacalaureat

Timpul afectat de programă în acest scop, în clasa a XIII-a, cît și orele suplimentare ce se recomandă a se organiza din trimestrul al II-lea al aceleiași clase, sînt totuși insuficiente. Redăm în continuare succint modul în care a fost organizată recapitularea pentru bacalaureat la literatura română la liceul industrial „Tehnoton" (prof. Florin Grinea). Potrivit cu o hotărîre a catedrei, pregătirea materiei pentru bacalaureat începe din clasa a XI-a. Prin înțelegerea cu elevii, se utilizează prima zi liberă din săptămîna în care elevii au programul după masa, respectiv o ședință de două ore la două săptămîni. Întrucît materia din treapta întîi de liceu se reia în treapta a doua (la alt nivel de organizare, dar este totuși o reluare), întîi se recapitulează materia corespunzătoare din treapta întîi și apoi se trece la tema curentă din treapta a doua. De pildă, înainte de a se studia tema „Miturile" (clasa a XI-a), se reactualizează capitolul „Literatura populară" (folclorul) din clasa a IX-a. Înainte de tema „Umanismul" (Cronicarii și D. Cantemir) din clasa a XI-a se reactualizează tema „Cultura și literatura română din secolele XV—XVIII (clasa a IX-a). În aceeași manieră, materia din clasa a X-a se recapitulează în clasa a XII-a și a XIII-a. Pentru revederea materiei din clasele a IX-a și a X-a se utilizează manualele și caietele de conspecte (cînd acestea există și sînt corespunzătoare), iar la nevoie expunerea profesorului, însoțită de luarea notițelor și urmată de învățare.

Această repetare se încheie cam la începutul trimestrului al II-lea din clasa a XIII-a. De aici încolo se organizează *lucrări de sinteză*, cuprinzînd organizarea materiei pe verticală, ca de exemplu: „Mitul — sursă de inspirație în literatura română", în care elevii vor urmări această temă de la literatura populară, pînă la literatura actuală. Efectuarea unei lucrări de sinteză cuprinde trei etape: documentarea (selecționarea și gruparea creațiilor literare care se referă la tema respectivă); elaborarea unui plan al lucrării; efectuarea (redactarea) lucrării. Toate etapele lucrării se desfășoară în clasă, într-o ședință de 2—3 ore. În primele două etape elevii au voie să colaboreze sau să-l consulte pe profesor. Etapa a treia este strict individuală, ca fiecare elev să-și dea seama de nivelul pregătirii sale. Profesorul cercetează lucrările acasă și apoi urmează o discuție comună, cu indicații pentru lucrările următoare. Prin cîteva lucrări de acest fel, pînă la sfîrșitul anului se recapitulează din nou întreaga materie în modul cel mai eficient.

În învățămîntul seral recapitularea materiei are o pondere mult mai mare în asigurarea succesului școlar decît la cursurile de zi. De aceea este necesară organizarea minuțioasă a acestei activități la nivelul întregii școli. În acest scop, la liceul „Tehnoton" a luat ființă un *Cabinet pedagogic coordonator*, care, evident, are și alte atribuții, dar pe primul plan a înscris problema organizării recapitulării curente și periodice la învățămîntul liceal seral. Socotim aceasta o experiență ce ar putea fi extinsă.

Dr. IOAN C. ROMAN

Tratarea diferenţiată prin lecţiile de recapitulare orientată

Reliefată ca una din direcţiile principale ale didacticii contemporane, tratarea diferenţiată a elevilor, devine o cerinţă majoră a procesului educaţional[1].

În materialul de faţă ne vom referi la una din posibilităţile de tratare diferenţiată cu caracter recuperatoriu, realizată prin intermediul lecţiei de recapitulare orientată.

Este cunoscut că acest tip de lecţie îşi propune să realizeze activitatea de recapitulare în raport cu lacunele din cunoştinţele fiecărui elev.

Pentru aceasta, sînt necesare următoarele instrumente:

a) obiectivele operaţionale;

b) testul elaborat în raport cu obiectivele;

c) fişele de lucru pentru elev.

Vom concretiza aceste instrumente pentru capitolul „SISTEME DISPERSE" (Chimia — clasa a IX-a).

Am considerat că pentru acest capitol, obiectivele principale reprezintă două tipuri de comportamente distincte şi anume: *a*) cunoştinţe — *b*) aplicare[2]. (Vezi tabelul din coloana alăturată).

Plecînd de la aceste două instrumente necesare relevării progresului elevului în însuşirea materiei, am elaborat *fişele de lucru* care reprezintă de fapt instrumentul de vîrf necesar tratării diferenţiate.

În elaborarea fiecărei fişe am pornit de la ideea că elevul nu a reuşit să rezolve corect sarcina de lucru cuprinsă în itemul testului.

Reamintindu-i această sarcină, îi organizăm prin această fişă o *activitate de reînvăţare*, conducîndu-l spre informaţiile şi procedurile necesare atingerii obiectivului respectiv.

Evident, fişele de lucru vor diferi în raport cu tipul de obiectiv; în acelaşi timp, modul de realizare a acestor fişe depinde de viziunea celui care le elaborează.

Aceasta înseamnă că un model de fişă de lucru nu poate fi preluat ca atare, în totalitatea sa, ci doar ca una din modalităţile posibile de organizare a unei activităţi de

RAPORTURILE DINTRE OBIECTIVE ŞI ITEMII DE CONTROL AI TESTULUI POT FI URMĂRITE ÎN TABELUL URMĂTOR:

Obiective	Itemii de control
— După parcurgerea acestui capitol, elevul trebuie:	
1) Să poată explica procesul de hidratare ce apare între cei doi componenţi ai unei soluţii, ca stabilire de legături ion-dipol, dipol-dipol.	1) Explicaţi procesul de hidratare pentru soluţia NaCl.
2) Să poată calcula:	
a) Concentraţia unei soluţii, cunoscînd cantitatea de substanţă dizolvată şi cantitatea de soluţie.	2) a) Calculează concentraţia procentuală a 120 gr. soluţie, în care sînt dizolvate 12 gr. $CuSO_4$.
b) Cantitatea de substanţă dizolvată şi cantitatea de *solvent*, cunoscînd concentraţia procentuală şi masa de soluţie.	b) Determină cantitatea de solvent şi solvat pentru a prepara 400 gr. soluţie NaOH, de concentraţie 10%.
c) Cantitatea de *soluţie* cunoscînd cantitatea de substanţă dizolvată şi cantitatea de solvent.	c) Calculează masa soluţiei ce rezultă din 60 gr. KCl şi 540 gr. apă.
3) Să poată calcula folosind regula dreptunghiului, concentraţia procentuală a unei soluţii cunoscînd că aceasta se obţine din două soluţii de concentraţii cunoscute ale aceleiaşi substanţe.	3) Ce cantitate de soluţii de H_2SO_4 de concentraţie 46% şi 84% sînt necesare pentru a obţine 200 gr. soluţie 24%.
4) Să utilizeze formula concentraţiei molare pentru a calcula: a) Cantitatea de substanţă necesară obţinerii unei soluţii de concentraţie molară şi volum cunoscut.	4. a) Ce cantitate de substanţă este necesară pentru a prepara 6 litri soluţie NaOH 2 Molar ($M_{NaOH} = 40$).
b) Concentraţia molară a unei soluţii cunoscînd cantitatea de substanţă dizolvată şi volumul soluţiei.	b) Ce molaritate are o soluţie de HCl ce conţine 73 gr. HCl în 4 litri soluţie. ($E_{HCl} = 36,5$).

(Continuare în pag. următoare)

1. A se vedea în acest sens: Ion T. Radu, *Învăţămîntul diferenţiat, concepţii şi strategii*, Bucureşti, E.D.P., 1978 (Cap. VII: Diferenţierea instruirii prin metodologia didactică).

2. În accepţia taxonomiei domeniului cognitiv a se vedea în acest sens: *Probleme de tehnologie didactică*, „Caiete de pedagogie modernă", nr. 6, Bucureşti E.D.P., 1977. (partea a II-a: Obiective educaţionale)

(Urmare tabel din pag. 55)

5) Să utilizeze formula concentrației normale pentru a calcula: a) Cantitatea de substanță necesară obținerii unei soluții de concentrație normală și volum cunoscut.	5) a) Ce cantitate de HCl se găsește în 6 litri soluție de concentrație 2 normal.
b) Concentrația normală a unei soluții cunoscînd cantitatea de substanță dizolvată și volumul soluției.	5. b) Care este normalitatea unei soluții obținute prin dizolvarea a 73 gr. HCl în 4 litri soluție.

reînvățare (deci recuperatorie). Vom exemplifica cele de mai sus prin două fișe de lucru: prima *(fișa nr. 1)*, elaborată în raport cu obiectivul 1 și itemul corespunzător al testului, cea de-a doua *(fișa nr. 2)* elaborată în raport cu obiectivul 2 *(a, b, c,)* și itemii corespunzători din test.

FIȘA NR. 1

Ai avut de arătat ce fel de legătură se stabilește între cei doi componenți ai soluției apoase de NaCl.

Am învățat pînă acum mai multe tipuri de *legături chimice:* legătura ionică este cea care se stabilește între

.....

(vezi manualul, pag. 30)

Un exemplu de legătură ionică este legătura stabilită între *Ionii de Na+* și *Ionii Cl-* în substanța NaCl.

Ea poartă numele de legătură ionică pentru că se realizează între_____ și prin_____

(vezi manualul pag. 30)

Un alt tip de legătură este *legătura covalentă* ce se realizează între_____ și prin_____

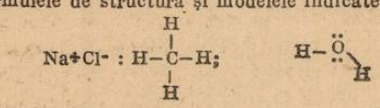
(vezi manualul pag. 34)

Deci, legătura ionică se stabilește între_____ și prin _____ iar legătura covalentă se stabilește între_____ și prin_____

În afară de cele două tipuri de legături chimice la nivelul moleculelor apar legături ca: legătura dipol-dipol, legătura prin punți de hidrogen.

Scoate din manual exemple corespunzătoare fiecărui tip de legătură chimică (vezi manualul pag. 36).

Indică tipurile de legătură stabilite în fiecare din formulele de structură și modelele indicate.



FIȘA NR. 2

a) Ai avut de calculat concentrația procentuală a 120 gr. soluție în care se găsesc dizolvate 12 gr. $CuSO_4$.

Ai învățat mai multe moduri de exprimare a concentrației unei soluții. Astfel, *concentrația procentuală reprezintă* (vezi manualul pag. 93)

m_d = _____ cantitatea de $CuSO_4$ folosit în prepararea soluției date.

m_s = _____ cantitatea de soluție dată.

Completează relația matematică ce redă concentrația procentuală a unei soluții cu simbolurile corespunzătoare.

C% = _____

Înlocuiește datele problemei în formula de mai sus.

C% = _____

Procedînd la fel, calculează concentrația a 1000 gr. soluție care conține 20 gr. NaCl.

m_d =

m_s =

C% =

b) Ai avut de determinat cantitatea de solvat și solvent necesară pentru a prepara 400 gr. soluție NaOH 10%.

În această problemă trebuie să folosiți următoarele notații:

C% = 10% m_d =

m_s = 400 gr. m_{H_2O} =

Pentru a rezolva problema trebuie să cunoști că raportul dintre _____ și_____ reprezintă concentrația procentuală (vezi manual pag. 93).

Redă relația matematică dintre concentrația procentuală, cantitatea de soluție și cantitatea de substanță dizolvată. (vezi manual pag. 93)

C% =

Scoate din relația de mai sus m_d = _____

Știi relația: $m_s = m_d + m_{H_2O}$ de unde: m_{H_2O} =

Înlocuiește datele problemei în relațiile de mai sus și vei găsi:

m_d = _____ m_s =_____

Dacă ai înțeles, încearcă să rezolvi următoarea problemă:

Ce cantitate de solvat, respectiv de solvent este necesară pentru a prepara 200 gr. soluție K Cl 20%.

c) Ce cantitate de soluție rezultă din 60 gr. KCl dizolvate în 540 g apă.

În rezolvarea problemei datele cunoscute sînt:

$$m_d = 60 \text{ g}$$

$$m_{H_2O} = 540 \text{ g}$$

Scrie apoi relația dintre m_s, m_d și m_{H_2O} (vezi manual pag. 94), deci m_s = _____ gr. soluție

Înlocuiește datele problemei în relația de mai sus și vei afla m_s =

Dacă ai înțeles rezolvă și următoarea problemă:

Ce cantitate de soluție rezultă din 90 gr. $CuSO_4$ dizolvate în 310 gr. apă? Ce concentrație are soluția obținută?

Folosirea în practică a acestor instrumente se realizează după procedura cunoscută[3] a) în penultima oră dedicată studierii acestui capitol (în ultima parte a orei) se administrează testul; b) datele obținute se introduc într-un tabel care pune în evidență rezultatele per elev și per item.

În ultima oră, adică în ora de recapitulare orientată se revăd mai întîi problemele la care au întîmpinat dificultăți cei mai mulți dintre elevi; iar în partea a doua a orei elevii lucrează pe fișe de lucru în raport cu lacunele puse în evidență prin testare. O astfel de organizare a recapitulării permite „acoperirea" mai exactă a lipsurilor în pregătirea elevilor și mărește în același timp — prin caracterul obiectiv al evaluării ca și prin noutatea procedurii și individualizarea activității — interesul elevilor față de desfășurarea procesului de instruire.

Prof. VIORICA CIURUMELEA

3. A se vedea în acest sens: E. Noveanu, Recapitulare orientată, „Revista de pedagogie" nr. 8, 1978. Aici se descriu atît instrumentele cît și procedura de desfășurare a lecției de recapitulare orientată.

Scrisoare către redacția „Revistei de pedagogie"

Îmbunătățirea procedeelor și metodelor în activitățile de perfecționare

Prof. MIHAIL OPRESCU
Școala generală nr. 1, Drăgășani

Vă scriu *aceste rînduri*, determinat de preocupările mele de perfecționare în calitate de profesor și de unele discuții pe care le-am purtat cu diferiți colegi, dar mai ales din dorința de a vă face cunoscute unele propuneri pe care le consider utile *activității de perfecționare*.

Am reflectat mult asupra modului de perfecționare a personalului didactic, ajungînd la concluzia că pe lîngă cursurile de reciclare sînt multe alte aspecte ale perfecționării, care îmi oferă posibilitatea pregătirii temeinice pentru munca de profesor, și că *un loc foarte important pentru perfecționarea permanentă a metodelor și procedeelor mele de muncă este școala*.

În cele ce urmează doresc să vă comunic și dumneavoastră unele păreri privind cîteva neajunsuri referitoare la perfecționarea prin cursuri de reciclare cu profesorii, dorind să subliniez necesitatea căutării și utilizării unor căi mai eficiente de perfecționare. Consider că *analiza unor fenomene negative însoțită de măsuri menite să trezească interesul cadrelor didactice față de cursurile de perfecționare ar contribui substanțial la înlăturarea fenomenului de abandon*, nedorit chiar de către cadrele didactice, dar care evită perfecționarea datorită caracterului ei adesea prea școlăresc.

De aceea *este în interesul învățămîntului să se analizeze cu mai mult simț de răspundere fenomenul neprezentării la cursurile de perfecționare, precum și rezultatele reciclării și să se ia în considerație propunerile utile menite să sporească eficiența acțiunilor de perfecționare* și satisfacția cursanților de a participa la activitățile de perfecționare.

Bazat pe convingerea că opiniile mele vor fi analizate de forurile competente, le voi grupa în următoarele capitole, așteptînd răspunsul.

CURSURILE DE RECICLARE ȘI ALTE FORME DE PERFECȚIONARE

O diferențiere a activităților cursurilor de perfecționare în funcție de vechime, grade didactice, preocupări științifice etc. ar spori interesul cadrelor didactice și ar determina înlăturarea fenomenului neprezentării la cursuri. Unele prelegeri ținute sînt, de exemplu, foarte utile începătorilor, pe cîtă vreme profesorii cu vechime mare și grade didactice, care cunosc deja problemele respective, se plictisesc și așteaptă ceva nou pentru ei.

Cred că pot fi organizate acțiuni de perfecționare care să cuprindă un cadru mai larg al preocupărilor personalului didactic. Așa, de exemplu, participarea cadrelor didactice cu lucrări la diferite sesiuni de comunicări în cadrul societăților științifice, elaborarea de manuale pentru concursuri, a unor proiecte de programe etc. constituie activități de perfecționare și ar trebui notate cu calificative care să echivaleze absolvirea în urma cursurilor programate. Tot o activitate de perfecționare care trebuie notată cu calificative ar fi și colaborarea personalului didactic la diferite publicații pedagogice. *Înființarea unor comisii care să studieze și să noteze lucrările care demonstrează preocupările de cercetare în domeniul metodicii și specialității de către cadrele didactice ar încuraja mult munca de perfecționare din acest important domeniu al activității didactice*, lucrările sumare prezentate fugitiv în cadrul cursurilor de reciclare fiind insuficiente pentru a proba activitatea acelora care au serioase preocupări în domeniul cercetării și doresc să activeze în acest sens.

ORGANIZAREA ACTIVITĂȚILOR DE PERFECȚIONARE PE GRUPE

Actualele grupe înființate în perioada cursurilor de reciclare, în cadrul aceleiași specialități, cuprind de obicei profesorii pe județe, indiferent de vechime grade didactice și clasele la care predau. O asemenea organizare este deficitară în primul rînd fiindcă nu permite un mai larg schimb de experiență între profesorii din județe diferite și mai apoi pentru faptul că problemele care interesează pe profesorii care predau la liceu nu-i interesează pe cei care predau la gimnaziu și invers, iar problemele interesante pentru începători devin plictisitoare pentru cei inițiați. *Ar fi bine să se organizeze grupe care să cuprindă profesori din toate județele participante, dezbătîndu-se separat probleme care interesează pe profesori în funcție de vechime și grade didactice și tot separat problemele specifice muncii în licee și cele specifice muncii cu elevii mai mici, înființîndu-se după, caz, chiar subgrupe.*

O asemenea organizare nu trebuie să împiedice însă popularizarea experienței și de aceea *subgrupele trebuie să se întîlnească și în cadrul unor activități comune* organizate la nivelul grupelor. Ar fi interesantă și nu lipsită de eficiență invitarea unor profesori cu experiență și preocupări de a expune în fața subgrupelor din rezultatele muncii la catedră sau pentru a răspunde întrebărilor pe care le adresează cei cu mai puțină experiență. O asemenea formă de lucru ar deveni deosebit de interesantă și ar da posibilitatea cadrelor universitare care conduc seminariile să aprecieze pe cei care răspund, completînd, elucidînd și trăgînd concluzii referitoare la problemele dezbătute.

PERFECȚIONAREA CADRELOR DIDACTICE UNIVERSITARE PENTRU MUNCA CU PROFESORII

Întreaga muncă desfășurată de cadrele didactice universitare care răspund de perfecționarea profesorilor, de la prelegeri pînă la seminarii, trebuie să corespundă specificului muncii cu oamenii maturi și să nu se confunde cu metodologia muncii cu studenții. Profesorul nu poate fi tratat ca un student, iar cei ce s-au mirat de așa-numita fugă a unor cursanți de la perfecționare trebuie *să gîndească cu toată seriozitatea asupra relației cadru universitar-profesor din școală*, care se deosebește radical de relația cadru universitar-student.

Recunoscută fiind capacitatea cadrelor universitare de a ține prelegeri de o înaltă ținută științifică și la nivel chiar academic, cadrele didactice care vin la perfecționare nu așteaptă însă de la acestea numai atît, ci mai ales îndrumări privind desfășurarea concretă a activităților din școli. De aceea *considerăm că este foarte important ca recrutarea personalului didactic universitar care răspunde de perfecționarea profesorilor să se facă în așa fel, încît să fie atrași în acțiunea de perfecționare în primul rînd acei specialiști cu titluri universitare care au și o vastă experiență în activitatea concretă din școli.* Fie el cît de bine pregătit din punct de vedere teoretic, cum poate oare un tînăr lector universitar să învețe pe un profesor cu douăzeci, treizeci de ani vechime la catedră să muncească mai bine la calsa a V-a, dacă el însuși n-a lucrat o singură oră ca profesor la gimnaziu sau la liceu?

„Învățați-mă dumneavoastră pe mine!" a exclamat cu nevinovată ironie un lector atunci cînd i s-au cerut îndrumări privind munca la clasă. *Alegerea cadrelor universitare care au lucrat și în școli, și recrutarea unor cadre didactice universitare pe bază de concurs, din rîndurile profesorilor din școli continuarea legăturii cu școala și după obținerea titlului universitar și încadrarea la universitate* ar rezolva problema strînsei legături dintre activitatea de perfecționare prin cursuri de reciclare la nivelul universității și practica muncii la catedră.

APRECIEREA NIVELULUI DE PERFECȚIONARE

Aprecierea nivelului de pregătire al cursantului prin note, în urma tragerii unor bilete, aidoma celor trase de studenți, atît ca procedură cît și în ce privește conținutul, a fost una din cele mai triste cauze care a determinat abandonarea cursurilor de perfecționare, de către unii profesori. Exigența exagerată, nejustificată din partea unor examinatori, care au pretenția ca un om cu părul alb să mai aibă memoria unui tînăr, și să tocească lecții ca pentru studenți și cursuri care, practic, nu au nici cea mai mică legătură cu programa școlară, a determinat evitarea unor incidente neplăcute prin neprezentarea la așa-numitele examene de reciclare.

Credem că *aprecierea activității de perfecționare trebuie să fie făcută prin calificative, pe baza unor dezbateri* și nu prin tragere de bilețele, *ținîndu-se cont de întreaga activitate de perfecționare desfășurată în școală și cu alte prilejuri, de participarea efectivă la discuții în seminarii pe toată perioada reciclării, avînd prioritate aprecierea problemelor dezbătute care vizează direct pregătirea pentru munca concretă la catedră și nu tocirea unor cursuri universitare destinate studenților.*

Panica trîmbițată atît de către unele inspectoarate școlare, cît și de unii examinatori pentru motive care practic nu vizează perfecționarea ci, se referă la toane și piaza rea în tragerea unui bilețel străin de adevărata perfecționare — a determinat fuga de reciclare. La un cerc pedagogic, fostul responsabil al unei grupe spunea că în anul școlar precedent din grupa sa au mai rămas pînă în pragul examenelor doar... șapte „Titani"!

Participarea și reciclarea trebuie să fie rezultatul interesului de a munci mai bine, al dorinței și plăcerii de a urma asemenea cursuri și nu al panicii, ajungîndu-se la satisfacții și nu la decepții.

PROGRAMA ACTUALĂ DE PERFECȚIONARE ȘI PROGRAMA PERSONALĂ DE PERFECȚIONARE

Necesitatea perfecționării personalului didactic în funcție de problemele muncii concrete din școală a dus la ideea elaborării unor programe personale de perfecționare. Această idee devine interesantă nu doar prin noutatea ei, ci prin perspectivele pe care le oferă rezolvării cu succes a unor probleme de mare importanță privind *autoperfecționarea.*

Actualele programe de perfecționare vor fi depășite de cerințele generalizării învățămîntului liceal.

corespunzînd în mai mică măsură integrării învățămîntului cu cercetarea, legării școlii de viață, de activitatea productivă. În cele ce urmează semnalez mai întîi cîteva din dezavantajele actualelor programe de perfecționare, elaborate și aprobate la nivel de minister, dezavantaje care trebuie înlăturate pentru a se asigura în perspectiva generalizării liceului progrese substanțiale privind continua perfecționare a personalului didactic. *Credem că programele personale de perfecționare vor contribui la înlăturarea deficiențelor.* Munca de elaborare a actualelor programe de perfecționare se pare a fi fost lăsată doar în seama unor cadre universitare, care nu au o legătură directă cu munca în școli, nu au o experiență suficientă în munca cu elevii, ci doar în activitatea cu studenții, căci cuprind foarte multe din programele de învățămînt potrivit cărora se elaborează și se țin cursurile universitare pentru studenți. Profesorii care se pregătesc pentru perfecționarea după asemenea programe se văd astfel în situația de a relua niște cunoștințe, fie învățate la vremea potrivită în facultate, fie cu prilejul pregătirii pentru definitivat, gradul II sau gradul I. În asemenea programe apar unele subiecte corespunzătoare necesității pregătirii științifice a profesorilor, dar care nu sînt incluse și în programele școlare; în consecință, neavînd o legătură directă cu ceea ce trebuie clarificat la clasă, în munca desfășurată în mod concret cu elevii, *actualele programe de perfecționare sînt deficitare în ceea ce privește aspectul metodic*, pentru motive lesne de înțeles de vreme ce acei care le-au elaborat nu au dovedit că au tangență cu munca din școli. Salutăm preocuparea pentru pregătirea științifică, dovedită în aceste programe, dar *un bun profesor trebuie să fie nu numai un bun om de știință ci și un bun pedagog.* Compensarea deficiențelor de ordin metodic printr-o programă separată de pedagogie, comună mai multor discipline, nu rezolvă cu nimic problemele metodice de specialitate, căci, în fond, nu doar cunoașterea teoretică a unor principii, și metode generale pedagogice asigură succesul la clasă, ci *cunoașterea, descoperirea și aplicarea metodelor și procedeelor concrete la diferite obiecte de învățămînt.* Este foarte important să se sublinieze că învățătorul sau profesorul care se perfecționează se pregătește nu doar pentru sine însuși, ci mai ales pentru a pregăti pe alții, adică pentru a forma pe elevii săi. *Randamentul perfecționării învățătorului sau profesorului de gimnaziu și liceu nu se citește în capacitatea sa de a ține chiar și cursuri universitare, ci în randamentul muncii concrete cu elevii săi.* Nu poate fi considerat un bun dascăl acela care știe doar pentru el nu și pentru elevii săi. De aceea va fi în interesul învățămîntului ca *stabilirea subiectelor pentru programele de perfecționare să pornească de la conținutul programelor școlare.*

Credem că actualele programe de perfecționare sînt izbutite sub aspectul cuprinderii subiectelor referitoare la noutățile științifice de specialitate și că sub acest aspect ele vor furniza unele obiective care trebuie incluse și în programele personale de perfecționare.

Trecerea la programele personale de perfecționare va asigura cuprinderea celor mai complexe forme de muncă, va corespunde multiplelor cerințe ale școlii, dezvoltîndu-se inițiativa, asigurîndu-se diverse căi de studiu și inovare, contribuindu-se astfel substanțial la progresul învățămîntului.

Fiind direct legate de cerințele școlii, ele vor asigura, spre deosebire de actualele programe de perfecționare, o temeinică pregătire metodică, izvorîtă din dorința de autoperfecționare, din interesele fiecărui cadru didactic, legate de necesitatea afirmării în munca didactică prin rezultate din ce în ce mai bune în activitatea la catedră.

Admițînd varietatea programelor personale de perfecționare, subliniem în același timp *necesitatea redactării lor în conformitate cu planurile unice de perfecționare, aprobate la nivelul inspectoratelor școlare și Ministerului Educației și Învățămîntului.*

Ce trebuie să cuprindă o programă personală de perfecționare? În primul rînd ea urmează să izvorască din munca la clasă, din realizările învățătorului sau profesorului, din necesitatea înlăturării lipsurilor concrete, din ceea ce crede profesorul că trebuie să mai știe pentru a rezolva mai bine niște probleme concrete ale activității sale didactice. *Programa individuală de perfecționare trebuie să caute soluții prin apel la materiale bibliografice, consultații, dar să cuprindă și autopropunerea unor teme de cercetare potrivit cărora autorul acestei programe, adică însuși profesorul sau învățătorul care o folosește să caute soluții inovatoare, pentru a-și aduce propria-i contribuție la perfecționarea învățămîntului.* Cu alte cuvinte, *a ne preocupa de perfecționare nu înseamnă doar a aștepta de la alți pedagogi îndrumări*, și folosirea descoperirilor acestora, *ci a descoperi noi înșine, ca dascăli, alte căi pentru autoperfecționare și pentru a contribui astfel la schimbul de experiență, oferind și noi la rîndul nostru altora din ceea ce am descoperit valoros pentru perfecționarea muncii didactice.*

Programa individuală de perfecționare ar urma să fie alcătuită sub formă de proiect de către fiecare cadru didactic, și *aprobată de comisii de specialitate*, după ce va fi studiată de acestea.

Pentru a înlesni munca de redactare de către cadrele didactice a proiectului programei personale pentru perfecționare, *se pot alcătui modele de către specialiști cu vastă experiență didactică, urmînd ca programele personale cele mai izbutite elaborate de diferite cadre didactice să fie publicate.* De asemenea sînt necesare *îndrumări* precise *din partea forurilor competente* privind modul de redactare a programelor personale de perfecționare. *Folosirea modelelor nu înseamnă copierea lor, ci adaptarea, completarea, eventual rectificarea, corectarea acestora, lăsîndu-se mult loc inițiativei personale, evitîndu-se formalismul.* Discuțiile referitoare la programele personale de perfecționare rămîn încă deschise. Merită a fi dezbătute mai pe larg și alte aspecte legate de aceste programe, cum ar fi, de pildă, problema parcurgerii programelor personale și aprofundarea subiectelor propuse, experimentarea prealabilă a unor asemenea programe, aprecierea pregătirii pe baza lor, perioada pentru care se vor alcătui, dacă vor înlocui programele actuale de perfecționare cu subiecte unice ori se va menține paralel cu acestea, procedîndu-se la îmbunătățirea conținutului ambelor tipuri de programe etc.

Un lucru trebuie să rămînă însă deosebit de clar de la început și anume că *programele personale de perfecționare*, cu multitudinea subiectelor pe care urmează a le conține, trebuie *să fie consecința concretă a aplicării planului general de perfecționare* contribuind în același timp la perfecționarea acestui plan prin furnizarea unor date utile formulării unor generalizări care să completeze planul de proiectare a dezvoltării învățămîntului.

Propuneri pentru revizuirea manualului de matematică pentru clasa a V-a

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI MATEMATIC A ÎNCEPUT din anul școlar 1978—1979 prin îmbunătățirea radicală a programelor școlare și adoptarea de noi manuale și a continuat prin sporirea numărului de ore destinat prin planul de învățămînt studiului matematicii, scopul principal fiind însușirea matematicii cu un randament sporit, la un nivel științific mai ridicat. Experiența celor trei ani de predare după noile programe a demonstrat justețea liniei alese și, referindu-ne la ciclul gimnazial, cîștigul constă în: rigoare în însușirea cunoștințelor matematice, coborîrea vîrstei la care se învață unele noțiuni, deprinderi de demonstrare logică formate încă din clasa a V-a, limbaj specific adecvat, contribuții la dezvoltarea creativității elevilor. S-a înțeles că elevii trebuie să învețe să demonstreze, să argumenteze de la început, să raționeze corect, să muncească personal, iar manualele le-au pus la dispoziție exerciții și probleme mai dificile și mai multe

Necesitatea revizuirii manualului de matematică pentru clasa a V-a și a programei derivă din faptul că promoțiile de elevi care vor studia acest manual începînd din anul școlar 1982—1983 au învățat în ciclul primar după manuale de matematică modernizate.

Pornind de la ceea ce este pozitiv în actualul manual, de la stilul său adecvat, exprimăm, în continuare, cîteva puncte de vedere privind o nouă redactare a manualului de matematică de clasa a V-a.

I. Primul capitol **Recapitularea materiei din clasele I-IV** ar putea avea structura:

1) Mulțimi. Operații cu mulțimi (inclusiv produsul cartezian).

2) Relații. Relații de echivalență. Relații de ordine.

3) Numere naturale.

4) Fracții zecimale.

5) Metode de rezolvare a problemelor de aritmetică (paragraf special, cuprinzător).

6) Noțiuni de logică. Probleme de logică. Propoziții cu variabilă. Ecuații. Inecuații.

7) Unități de măsură.

8) Elemente de geometrie.

Această structurare ar corespunde și cu materia studiată în clasele I—IV și cu necesitatea de a aprofunda științific noțiunea de număr, noțiune fundamentală în matematică. S-ar permite definirii mai riguroase în cadrul paragrafului „Numere naturale și operații cu acestea", iar proprietățile relației de egalitate între numere naturale (cele care exprimă faptul că aceasta este o relație de echivalență, cît și cele de compatibilitate cu structura algebrică pe N) ar putea fi argumentate. Pentru proprietățile relației de inegalitate între numere naturale pot fi folosite demonstrații pe baza definiției și a proprietăților relației de egalitate în cazul general literal. Conținutul fiecărui paragraf se poate stabili în funcție de obiectivele programei și în raport cu necesitatea cunoștințelor abordate.

II. Capitolul **Divizibilitate** poate fi revizuit astfel:

— să se folosească consecvent în limbajul teoremelor și demonstrațiilor relația „divide" în locul relației „este divizibil", ceea ce ar permite o redactare mai simplă a demonstrației teoremelor și a soluțiilor problemelor;

— să se adîncească studiul relației de divizibilitate, prezentînd proprietățile:

1°. $1/a$, oricare ar fi $a \in N$.

2° $a/0$, oricare ar fi $a \in N^*$

3°. a/a, oricare ar fi $a \in N^*$

4°. Dacă a/b și b/a, atunci $a = b$ oricare ar fi $a, b \in N^*$.

5° Dacă a/b și b/c, atunci a/c, oricare ar fi $a, b \in N^*$ și $c \in N$.

6°. Dacă m/a și m/b, atunci $m/a + b$, oricare ar fi $a, b \in N$ și $m \in N^*$.

7°. Dacă m/a, atunci $m/a.K$, oricare ar fi $a, K \in N$ și $m \in N^*$.

8°. Dacă m/a și m/b, atunci $m/a.\ K + b \cdot p$, oricare ar fi $a, K, p, b \in N$ și $m \in N^*$.

9°. Dacă m/a și m/b, atunci $m/a + b$, oricare ar fi $a, b \in N$ și $m \in N^*$.

10°. Dacă m/a și m/b, atunci $m/a - b$, oricare ar fi $a, b \in N$, $m \in N^*$ și $a \geqslant b$.

Aceste proprietăți oferă posibilitatea abordării unei game variate de probleme, permit demonstrarea principalelor criterii de divizibilitate. Dintre proprietățile de mai sus, manualul actual prezintă explicit numai pe 5°, 6°, 7° și 9,° dar elevii întîlnesc și probleme a căror rezolvare cere cunoașterea și a celorlalte proprietăți. Astfel, de *exemplu*, proprietatea 8° se aplică în probleme de tipul „Să se arate că fracția $\frac{2n+1}{3n+4}$ este ireductibilă pentru $n \in N$, iar proprietățile 3°, 4°, 5° ilustrează că relația de divizibilitate în N este o relație de ordine, proprietățile de reflexivitate și tranzitivitate fiind ușor de remarcat de către elevi.

III. Este posibil a se studia în clasa a V-a în 8 ore capitolul **Numere întregi** (și operațiile cu acestea), care ar trebui să preceadă capitolul **Numere raționale.**

Trecerea capitolului **Numere întregi** din programa clasei a VI-a în programa clasei a V-a duce la descongestionarea programei de clasa a VI-a prin reducerea, în primul trimestru, a numărului de ore destinat săptămînal algebrei de la 3 ore la 2 ore și la studierea geometriei la această clasă în 3 ore săptămînal și în trimestrul I, avînd în vedere că programa de geometrie este încărcată la această clasă.

IV. Manualul trebuie să includă facultativ cîteva teme sau dezvoltări ale unor lecții utile pentru cercul de matematică în capitolele **Mulțimi, Sistem de numerație, Divizibilitate,** precum și un supliment de probleme diverse (peste 100 probleme) mai ales pentru capitolul **Divizibilitate.**

Considerînd acțiunea de perfecționare și revizuire în perspectivă a manualelor școlare de matematică pentru gimnaziu și liceu, propunem Comisiei centrale de matematică de pe lîngă M.E.I. să coordoneze și să asigure o prezentare unitară a definițiilor, axiomelor, teoremelor în toate manualele de gimnaziu și liceu în care apar, să se folosească notațiile standard în toate manualele. Exemple:

1) notații pentru polinoame;

2) notații în geometrie;

3) formulările aceloraşi proprietăți ale operațiilor cu numere să fie identice în toate manualele;

4) axiomele de la geometrie să fie la fel formateul în manualele în care apar etc.

Actualmente, în manualele de geometrie întîlnim formulări și structurări total diferite. De exemplu:

a) Manualul pentru clasa a VIII-a, geometrie, pag. 4, ediția 1981:

P_1. Prin două puncte distincte trece o dreaptă și numai una; orice dreaptă are cel puțin două puncte distincte.

P_2. Fiind date trei puncte necoliniare, există un plan și numai unul care să le conțină; într-un plan există cel puțin trei puncte necoliniare;

b) Manualul clasa a IX-a, geometrie, pag. 6, ediția 1981:

I_3. Orice dreaptă conține cel puțin două puncte; în plan există trei puncte care nu sînt situate pe aceeași dreaptă.

I_4. Prin două puncte distincte trece o dreaptă și numai una.

c) Manualul pentru clasa a X-a, geometrie, pag. 32, ediția 1981:

I_1. Prin orice două puncte trece o dreaptă.

I_2. Prin orice două puncte distincte trece o singură dreaptă.

I_3. Orice dreaptă conține cel puțin două puncte. Orice plan conține cel puțin trei puncte necoliniare. Există cel puțin un plan.

Astfel de prezentare încurcă pe profesor, fără să mai vorbim de deruta pe care o produce în mintea elevului la promovarea dintr-o clasă în alta.

Avînd în vedere necesitatea perfecționării în continuare a manualelor școlare, ne exprimăm în același timp propunerea de a se asigura stabilitatea unui manual de matematică pentru o perioadă de cel puțin patru ani și de a se corela un manual revizuit cu cel anterior folosit de elevii cărora li se adresează.

Considerăm, de asemenea, că limbajul utilizat trebuie să fie cît mai familiar elevilor, argumentările să fie complete, pentru că manualul este, în primul rînd, cartea elevului.

Prof. DUMITRU C. NICA, Prof. NICULAE GRIGORESCU prof. CONST. GRIGORESCU

Noțiunile de teorie literară în programele și manualele de gimnaziu

DEȘI LITERATURA ROMÂNĂ ESTE UN OBIECT DE IMPORTANȚĂ PRIMORDIALĂ în procesul instructiv-educativ, avînd un autentic potențial formativ exprimat în valoarea estetică, etică și cognitivă a operei literare, teoria literaturii nu ocupă, încă, un spațiu privilegiat în programă și manuale.

Se poate observa că, în general, față de manualele anterioare, care prin sumare îndrumări limitau spațiul de investigare, de interpretare, actuala programă și manualele, prin modul în care sînt concepute, prin întrebări și exerciții, oferă multiple posibilități de decodare și înțelegere a textului, prin intermediul faptelor de stil, un mai mare spațiu de aplicare a noțiunilor în comentarii, compuneri, exerciții, demonstrîndu-li-se valoarea instrumentală și operațională, finalitatea formativă. Renunțînd la clasificări, la termenii pretențioși sau la formularea prolixă, aceste manuale asigură primordialitatea textului literar în însușirea noțiunilor.

Deși reprezintă un real progres ca viziune și realizare, actualele manuale de lectură literară, sub aspectul prezenței noțiunilor de teorie literară, înregistrează inadvertențe, lacune, derivate din preferința autorilor pentru anumite noțiuni. Ezitarea terminologică, cu riscul simplificărilor, privează elevul de însușirea unui vocabular științific care îi permite nuanțarea stilistică a unor idei în comentariul literar sau în compunerile legate de **textele** din manual.

Pentru ca noțiunile de teorie literară aplicate în comentariul textului să capete valențe formative, trebuie să elucidăm așa - zisa sinonimie de termeni, să înlăturăm limitele actualelor manuale care elimină termenul de *figură de stil* și-l folosesc efemer (în clasa a VII-a sau a VIII-a) pe cel de procedeu, cu valoarea de sinonim. De exemplu: „Procedeul artistic prin care se înlocuiește un termen obișnuit (propriu) prin altul neobișnuit (impropriu) pe baza unor asemănări (între cei doi termeni) se numește metaforă"[1], iar în definirea celui de comparație (clasa a VI-a) pe care lucrările teoretice îl grupează în sfera figurilor de stil, să formulăm definiția, renunțînd și la termenul de procedeu: „Alăturarea a doi termeni (obiecte, persoane, idei, acțiuni etc.), pe bază unor însușiri comune pentru a reliefa anumite trăsături specifice ale primului termen se numește comparație"[2].

Să fie oare termenul de procedeu elementul care stabilește gradul de accesibilitate al noțiunilor de comparație și metaforă la cele două clase succesive?

Nu trebuie să se renunțe la noțiunea de paralelă, avînd în vedere că predarea noțiunilor de teorie literară are o finalitate formativă, iar aceasta facilitează lărgirea cîmpului de asociații, sporește mobilitatea, dezvoltă imaginația. Diversele compuneri avînd ca subiecte diferite paralele între autor și operă sînt mijloace de evaluare a capacității de sinteză, de sesizare a ineditului de către elev, după ce a investigat în procesul analizei zilnice anumite opere cu specificul lor (Noțiunea poate fi explicată pe baza operelor *Miorița* și *Mai am un singur dor*).

Spațiul noțiunilor de teorie literară în clasa a V-a este foarte restrîns, datorită caracterului parțial al analizei, care urmărește înțelegerea conținutului bucăților de lectură, rezumîndu-se la definirea noțiunilor legate de modul de expunere în opera literară.

Considerăm că ar fi necesară introducerea noțiunii de *temă* și *idee* încă din clasa a V-a sau a VI-a, ea reușind să orienteze mai ușor pe elev în înțelegerea conținutului operei, cultivîndu-i deprinderea de a privi opera ca unitate, iar comentariul — fuziunea unor elemente care converg către descifrarea sensului operei, a mesajului ei.

Noțiunea de temă (aspectul de viață înfățișat într-o operă literară) îi va oferi elevului prilejul exercițiului asupra altor texte, opere, pe care le citește în afara clasei. Mai tîrziu, cînd spațiul analizelor se mărește, se poate amplifica și noțiunea de temă, nuanțîndu-i-se dimensiunile. „Poate să existe o temă generală a lucrării, și în același timp, fiecare parte componentă poate să aibă o temă a ei"[3]. Legată indisolubil de temă este ideea, care exprimă atitudinea scriitorului față de problemele vieții. Este relevantă, îndeosebi, valența educativă a însușirii acestei noțiuni care-l pune pe elev în situația luării unei atitudini, a stabilirii unei adeziuni sau afinități psihice, a cristalizării sentimentelor sau a sensibilizării gustului.

Pentru înlăturarea unor incertitudini întreținute de actualele manuale privind deosebirea dintre noțiunile de teorie literară și cele de stilistică, manualele viitoare trebuie să ofere elevilor posibilitatea înțelegerii clare a acestora încă din clasa a V-a, deoarece abia în clasa a VI-a elevii își însușesc unele noțiuni din domeniul stilisticii (comparația și enumerația, comentînd fragmentul „Ardealul" de N. Bălcescu).

Cunoscîndu-se importanța noțiunilor din sfera limbajului artistic, a valorilor lor conotative, considerăm că problemele referitoare la denotație și conotație, denumite prin sensul propriu și figurat al cuvîntului, respectîndu-se principiul accesibilității s-ar fi putut propune înainte de epitet, și nu așa cum precedează autorul manualului, situîndu-le în clasa a VII-a (*Rarăul* — de Geo Bogza).

Autorii dau noțiunile de epitet, comparație, personificare și apoi pe acelea de sens propriu și figurat, fără să respecte logica internă, ierarhia asimilării noțiunilor. Deoarece procedeele limbajului artistic se sprijină pe noțiunile de sens propriu și figurat, acestea trebuie să le preceadă ca etapă de însușire, în programă și manuale.

Noul manual de clasa a VII-a a renunțat la explicarea noțiunii de stil și a datelor preliminare despre calitățile stilului, elemente esențiale cu care elevii vor opera în analiză sau la întocmirea unor compuneri. Din aceeași rațiune a simplificărilor (deși manualul aduce noțiuni noi care nu depășesc în importanță pe cele la care s-a renunțat), autorii nu mai fac nici diferență între opera științifică și literară, pe baza unor texte sugestive, studiate comparativ, care să le dea elevilor prilejul să sesizeze bogăția, expresivitatea textului literar.

Neintroducînd o noțiune esențială, *stilul*, autorii se contrazic, formulînd numeroase întrebări și exerciții care se referă la stilul scriitorului. De exemplu: „Ce procedeu aparte observați în folosirea epitetului"? , „Comentați mijloacele artistice din ultima strofă a poeziei", „Alegeți și alte procedee și arătați semnificația lor" etc.

Se pun de data aceasta numeroase întrebări prin care se cere a se releva valoarea sugestivă a arhaismelor (Bălcescu), a oralității stilului (Creangă) a resurselor expresive ale stilului și limbii la diferiți scriitori, fără a da elevilor posibilitatea să-și însușească teoretic noțiunile pe care le pot aplica în studiul operei și care condiționează înțelegerea unor astfel de întrebări.

Printre omisiunile notabile se înscrie și *reportajul literar* (deși există texte pe baza cărora s-ar putea explica noțiunea *Creștet o Românie nouă* de Eugen Barbu) și *imaginea artistică*, care este un element esențial ce condiționează însușirea altor noțiuni de teorie literară, precum și receptarea operei literare, avîndu-se în vedere natura artistică, specificul reflectării prin intermediul literaturii.

Alte noțiuni au o existență precară în manuale, deoarece textul care ar trebui să ducă la descoperirea lor nu le argumentează în toate caracteristicile. Nu înțelegem de ce autorii s-au oprit pentru explicarea noțiunii de *folclor* tocmai la proverbe și zicători (și tocmai în clasa a VII-a), cînd în clasa

---

[1] Marin Toma, *Lecturi literare, manual pentru clasa a VII-a*, București, E.D.P., 1978, p. 32.

[2] Lucia Atanasescu, *Carte de citire, manual pentru clasa a VI-a*, București, E.D.P., 1978, p. 12.

[3] Boris Tomașevski, *Teoria literaturii, Poetica*, București, Edit. Univers, 1973, p. 254.

a V-a și a VI-a existau creații populare autentice care puteau elucida noțiunea (*Pluguşorul* — clasa a V-a, Doine — clasa a VI-a), mai ales că unii cercetători consideră că „proverbele pot fi interpretate nu ca specie literară, ci — alături de metaforă, paralelism etc. — ca o categorie aparte de fapte stilistice"[4].

Cu toate că se acordă prioritate laturii formative a procesului de însușire, corectîndu-se cu rigoare științifică unele definiții prezente în manualele anterioare, eludînd confuziile întreținute chiar de unele lucrări teoretice în privința denumirii unor noțiuni, apar în manualele de azi unele formulări lacunare, care nu se întemeiază pe logica intrinsecă a textului și nu rezumă toate notele definitorii ale noțiunii.

Definiția *descrierii* (de pildă) este insuficient conturată și argumentată prin textele studiate, deoarece nu conține elemente care să justifice conținutul noțiunii în întregime. De asemenea, nu prilejuiește elevului însușirea unor terminologii științifice, lipsind în formularea ei, ca și în cazul *naratiunii*, termenul de mod de expunere, neprecizîndu-se elementele care i-ar contura trăsăturile specifice, deoarece acesta este „un procedeu literar opus narațiunii, constînd în prezentarea sugestivă a unor particularități aparținînd obiectelor, fenomenelor și personajelor zugrăvite de scriitor"[5].

Definiția *metaforei* pe baza comentariului lecturii *Călin (File de poveste)* de Mihail Eminescu este în contradicție cu explicațiile care pregătesc definirea noțiunii, estompînd procesul cognitiv și valoarea operațională a acesteia în analiza textului poetic, deoarece: nu se respectă principiul trecerii de la simplu la complex, etapele asimilării inversînd termenii, de la expresie la cuvînt și nu de la cuvînt la expresie; detaliile date în explicații se referă la expresie, iar în definiție se vorbește de termen obișnuit înlocuit cu unul neobișnuit. Substituirea de termeni nu este pertinentă: se folosește în explicații cuvîntul comparație, iar în definiția din manual este omis, aparînd, în schimb, cel de asemănare; textul poeziei este elocvent pentru descoperirea noțiunii de descriere poetică în versuri, dar nu și pentru metaforă, deoarece nu se folosesc în analize cuvinte, ci expresii care nu facilitează înțelegerea noțiunii de către elevi. Mai adecvată pentru explicarea noțiunii de metaforă ar fi poezia *Scrisoarea III* de Mihail Eminescu.

Pentru a asigura o anumită coerență sistemului, elevului trebuie să i se creeze situația intuirii relațiilor dintre noțiuni, pe baza unei discuții de anticipație, prin care pot fi pregătite unele noțiuni (personificarea — *Somnoroase păsărele*, epitetul — *Ardealul*, antiteza, metafora — *Scrisoarea a III* monologul interior — *Fefeleaga*).

Reluarea în sistem concentric consolidează noțiunile și validează ideea formării deprinderilor de a le utiliza în comentariul literar. Nu trebuie neglijată explicarea unor noțiuni în a căror sferă se includ altele prezente în manual: urmărindu-se conturarea maginii genurilor literare se adaugă la liric și epici (însușite în clasa a VI-a) noțiunea de dramă și roman (în clasa a VIII-a), fără a da însă prilejul elevilor să opereze cu noțiunea de gen.

Privind relația dintre noțiunea de teorie literară și text, credem că pentru a explica noțiunea de operă lirică ar fi fost mai potrivită o operă cultă și nu doina din manual. Excluderea noțiunii de *fabulă* din manuale (care ar putea fi descoperită în cadrul comentariului textului *Șoarecele și pisica* de Grigore Alexandrescu) pare nejustificată.

Noțiunile de teorie literară, introduse cu parcimonie de autorii manualelor și prin oscilații terminologice, devin insuficiente în condițiile în care studiul acestora este diminuat în manualele de liceu. Restringîndu-se sfera clasificărilor și reducîndu-se posibilitatea continuării studiului unor noțiuni în clasele următoare, elevii vor folosi criterii labile în aprecierea și sesizarea originalității operelor și a scriitorilor.

Volumul limitat de cunoștințe prevăzute în programă, prezentat uneori în formulări vagi, nu poate asigura în suficientă măsură orientarea generală în domeniul literaturii și dezvoltarea gustului estetic. Cum vor putea, de pildă, elevii liceului să înțeleagă caracteristicile unor opere aparținînd diferitelor genuri literare, dacă rămîn doar cu noțiunile de operă lirică, epică și dramatică din școala generală, sau funcția unificatoare a metaforei — cheia înțelegerii poeziei — *și mai tîrziu cum vor întui „tehnica de inserție"*[6], insolitul asocierilor metaforei, dacă unii rămîn cu explicația simplistă pe baza unei comparații eliptice?

De aceea este necesară o raționalizare a sistemului noțiunilor de teorie literară în sensul stabilirii unei proporții juste între ceea ce este indispensabil cunoașterii în procesul de receptare a literaturii și ceea ce se referă la nuanțarea aspectului unor noțiuni. De pildă, simplificările să cuprindă noțiunea de descriere, reducînd-o la o singură lecție sau două și să se afecteze spațiul disponibil noțiunilor despre *stil*, omise din programă, dar stringent necesare în abordarea textului literar în liceu, cînd va trebui să se caracterizeze specificul stilistic al unor procedee sau originalitatea și valoarea unor opere.

În concluzie, abordînd problema noțiunilor de teorie literară prin prisma valorii lor instrumentale și operaționale, trebuie, în primul rînd, să conducem pe elevi pe un drum logic care să le îmbogățească funcțiile cognitive și fondul aperceptiv, după care să definim clar noțiunile, fără a strecura echivocul în mintea elevilor.

Viitoarele manuale trebuie să se bazeze pe experiența predării, urmărind să realizeze un echilibru, o anumită stabilitate în ceea ce privește prezența noțiunilor, preferîndu-se cele fundamentale, de care depinde înțelegerea celorlalte și a anumitor aspecte legate de procesul de creație sau de textul literar în ceea ce are el specific.

Respectîndu-se principiul gradării, al accesibilității și al permanentelor mutații în concepția de predare, trebuie afectat un spațiu mai restrins pentru acele noțiuni care aduc detalii inutile și nu con-

[4] Pavel Ruxăndoiu, *Aspectul metaforic al proverbelor*, în *Studii de poetică și stilistică*, 1966, p. 94.

[5] Ș. Boldan, *Dicționar de terminologie literară*, București, Editura științifică, 1970 p., 109.

[6] Hugo, Friedrich, *Structura liricii moderne*, București, E.P.L. 1969, p. 249.

diționează procesul de înțelegere a fenomenului literar și trebuie tratate exhaustiv, dînd posibilitatea unor exerciții care să cultive deprinderile de folosire practică, cele legate intrinsec de opera literară și cu un mare potențial formativ.

A asigura mai devreme elevilor un spațiu de cunoaștere prin asimilarea unor noțiuni de teorie literară accesibile vîrstei, în așa fel încît citind o operă să-și dea seama de valoarea ei, să poată simți frumosul, constituie o necesitate stringentă în abordarea lecturii literare, implicînd o revizuire și amplificare a acestor noțiuni.

Prof. CORNEL IVĂNESCU

ISTORIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DIN OLTENIA*

LA SFÎRȘITUL ANULUI 1981, Editura „Scrisul Românesc" a scos de sub tipar al doilea volum despre *Istoria învățămîntului din Oltenia* care cuprinde perioada 1848—1918. Continuare firească și necesară a primului volum al *Istoriei învățămîntului din Oltenia*[1] lucrarea de față — valorificînd un bogat material informativ, cea mai mare parte inedit — își propune, cu modestie, să fie o utilă contribuție la cunoașterea drumului parcurs și a succeselor obținute de învățămîntul din cele cinci județe situate în dreapta Oltului, în contextul dezvoltării școlii și gîndirii pedagogice românești, în cele aproape două treimi de veac care s-au scurs de la Revoluția din 1848 pînă la Unirea din 1918.

Autorii au încadrat organic și firesc învățămîntul din județele Olteniei, politica și legislația școlară, în epoca istorică, în viața societății care le-a generat și i-au stabilit orientarea, conținutul, căile și mijloacele de realizare. De asemenea, autorii au pus în lumină implicațiile școlii în viața societății, contribuția acesteia la dezvoltarea culturii și științei, la educarea patriotică a tineretului, la lupta pentru apărarea ființei naționale, pentru libertate și independență, pentru formarea conștiinței unității și continuității pe teritoriul nostru național, reliefînd, în același timp, strădania poporului nostru pentru promovarea învățămîntului, științei și culturi, pentru progres social.

Lucrarea este structurată în două părți. Prima parte este dedicată *perioadei 1848-1864 a învățămîntului din Oltenia*, atît public cît și particular (4 capitole).

Lucrarea reliefează rolul Gimnaziului din Craiova — atunci a doua școală importantă a țării după colegiul bucureștean Sf. Sava — în acțiunea de pregătire a tinerilor, în dezvoltarea generală a învățămîntului din întreaga Oltenie. Același rol prestigios a îndeplinit mai tîrziu Liceul Traian din Turnu-Severin.

Un rol important în dezvoltarea școlii oltene l-au îndeplinit — și în această etapă — dascălii transilvăneni, din rîndul cărora s-au impus cu strălucire: George M. Fontanin, G. Panaiotescu, Constantin Olteanu, Simeon Mihali, Ion Trușescu, N. Tiplei etc., constituind un însuflețitor exemplu de muncă, de dăruire, de pasiune, de fierbinte patriotism. Timp de șapte ani (1857—1864) școala sătească din Oltenia a cunoscut o bună organizare, fiind încadrată — la fiecare județ — cu organe de control alese pe bază de examen. Din păcate, ca pretutindeni în țară, s-a simțit lipsa cărților didactice și a bazei materiale bine utilate. Analiza datelor statistice oferă posibilitatea efectuării unor observații generale privind rețeaua de școli din Oltenia și numărul de elevi, în comparație cu situația existentă în întreaga țară (p. 190—192, tabelul 3 și 4).

Partea a doua este afectată *învățămîntului din Oltenia în perioada 1864—1918*. Partea aceasta foarte densă se divide în 7 capitole și se ocupă de școlile secundare de băieți, licee și gimnazii, seminarii, învățămîntul secundar și profesional pentru fete, școli cu caracter practic. Este remarcată în acest sector Școala județeană de meserii din Craiova care se conducea după un regulament al ei propriu, aprobat de Ministerul Instrucției Publice și care a dat elevi străluciți. O altă școală de meserii vestită, prima școală de acest fel din țară, a fost Școala de ceramică de la Tg. Jiu (1900), înființată din inițiativa profesorului transilvănean Iuliu Moisil și a altor intelectuali inimoși.

Un rol deosebit au jucat școlile normale din Craiova, Turnu-Severin, Tg. Jiu și Caracal.

Cu precădere este menționată Școala normală din Craiova, înființată la 1 octombrie 1870, a treia din țară după București și cea de la Cîmpulung Muscel. O școală de aplicații s-a înființat aici abia în anul școlar 1896—1897, sub conducerea lui Ștefan Velovan, eminent profesor de pedagogie, care a reușit să facă din Școala normală din Craiova un adevărat centru de îndrumare metodico-didactică pentru școlile din Oltenia și chiar din întreaga țară. De asemenea, în lucrare se acordă o minuțioasă atenție și Școlii normale din Turnu-Severin, care a avut printre alții ca directori pe scriitorul Petru Dulfu și pe vestitul pedagog V. Gr. Borgovan.

Dintre școlile secundare de fete este remarcată a doua școală centrală de fete din țară, cea de la Craiova, mai tîrziu denumită „Elena Cuza" (1905), remarcabilă instituție care a dat elemente strălucite, ca actrițele Agatha Bîrsescu și Aristița Romanescu.

Lucrarea se referă în continuare la școlile profesionale de fete, la școlile de cîntăreți, la grădinițele de copii. Cîteva pagini sînt afectate și primelor grupuri de elevi socialiști din Oltenia. Un capitol aparte este dedicat învățămîntului primar în Oltenia. Sînt date tabele statistice revelatoare care oglindesc siutația învățămîntului primar urban din Oltenia. Capitolul VI este afectat participării cadrelor didactice din Oltenia la marile evenimente ale epocii: războiul pentru independență din 1877—1878, răscoala din 1907 și primul război mondial, cînd profesorii și învățătorii și-au dat din plin obolul pentru apărarea patriei și pentru înfăptuirea statului unitar român. Este un capitol dens, plin de vervă, ilustrat cu documente de arhivă grăitoare.

Îmbrățișînd un spațiu larg de timp, lucrarea pune în lumină numeroase și semnificative pagini ale școlii din Oltenia. Parcurgînd acest volum, cititorul va afla că — asemeni istoriei întregului învățămînt românesc — istoria școlii oltene a fost înfăptuită cu prîcepere, cu pasiune și cu o nobilă modestie de o pleiadă de dascăli luminați, cu dragoste de țară și de ucenicii lor — mulți ajunși, după absolvire, reprezentanți de seamă ai științei, artei și culturii românești.

Sînt impresionante nenumăratele documente ce prind viață și strălucire în paginile lucrării și care ilustrează afirmațiile făcute, evidențiind totodată uriașa muncă a autorilor. De asemenea, remarcăm bogata iconografie a volumului, claritatea și cursivitatea stilului.

Lucrarea se adresează atît cadrelor didactice, cît și publicului larg, interesat să cunoască date, fapte și momente de cultură ale acestui minunat colț de țară.

Prof. VICTORIA POPOVICI

*Nicolae Andrei și Gheorghe Pârnuță. *Istoria învățămîntului din Oltenia*, vol. II Editura „Scrisul Românesc." Craiova, 1981. 602 p.

[1] Ibidem, 1977.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

P. POPESCU-NEVEANU

Pedagogical personality and the teaching activity (abstract)

Considerind the personality of the teacher for the training of the younger generation as extremely important, the author investigates with experimental means the charncterial structure of the teaching staff and discusses; the scored results.

M.V. MOCANU

The results of a research in an efective teaching action (abstract).

The author presents an experiment carried out on the application in teaching mathematics to the 5th form of a teaching method of a great efficiency called in the contemporary educational literature. In order to supply an example in the way in wich this model was employed the author presents the plan of a lesson on „The arithmetic mean of rational number".

МИХАЕЛА ЖИГЭУ

Социо-профессиональная интеграция выпускников лицея

Автор исходит с того, что социо-профессиональная интеграция рассматривают только в общественном контексте. Для того, чтобы установить главные критерии оценки интеграции, автор проводила исследование в рядах директоров, инспекторов и выпускников, извлекая, из их ответов, показатели интеграции, установя их иерархию.

Educatoare, învăţători, profesori!

Se apropie vacanţa şcolară de vară. Nu uitaţi, reînoiţi-vă din timp abonamentele la „REVISTA DE PEDAGOGIE". În acest fel vă asiguraţi colecţia completă a revistei şi informarea continuă asupra noului în pedagogie şi învăţământ.

Abonamentele se fac prin Oficiile P.T.T.R. şi factorii poştali.

Sommaire–Contents–Содержание 5|1982

Éditorial: La contribution déterminante de l'école pour cultiver les vertus patriotiques et révolutionnaires de la jeunesse studieuse ● P. Popescu Neveanu: La personnalité pédagogique et les aptitudes didactiques ● A. Ilie: Comment je réalise les fonctions formatives-éducatives dans l'enseignement de la poésie „Pour la paix!" ● Gh. Fleancu: L'éducation matérialiste-scientifique des élèves réalisée par la méthode de l'analyse de cas ● E. Pororac: La relation entre les aspirations et les réalisations scolaires ● S. Patiţa: L'école combattant le kitsch par l'éducation esthetique des enfants ● M. Abagiu, I. Amza: La visite des professeurs au lieux de travail des parents des élèves — un moyen efficient de l'éducation ● N. Barbu: Comment j'applique les données de la mathématiques aux travaux pratiques-applicatifs ● D. Salade: L'école rurale de Mărişel devient un facteur actif dans la vie économique de la localité ● M. Jigău: L'integration socioprofessionnel des élèves baccalauréats ● L. Modoianu: La définition des objectifs spécifiques de la discipline scolaire „Technologie chimique générale" ● M. V. Mocanu: Les résultats d'une recherche par une action didactique efficiente ● M. Peneş: Modalités de former des abilités correctes au premier cycle ● S. Oprescu: Le prépondérance du domaine cognitif dans l'apprentissage des langues étrangères ● I. Jinga, I. Negreţ: Comment concevoir et élaborer en détail un „Scénaris" de l'activité didactique ● E. Creţu: Synthèse et rappel des connaissances de la matière de l'école élèmentaire ● P. Popescu: Une modalité de la synthèse finale de la matière d'une anneé scolaire ● E. Onofraş: Synthèse finale aux mathématiques ● E. Şebe: Les objectifs opérationnels dans la leçon de synthèse et rappel en physique ● I. Roman: Le specifique des leçons de synthèse dans l'enseignement du soir ● M. Oprescu: Quelques propositions pour améliorer les procédés et les méthodes de perfectionnement des enseignants ● R. Bordei: Les mathématiques en IV-e: l'équilibre entre la tradition et l'innovation ● D. Nica, N. Grigorescu: Propositions de l'élaboration du manuel de mathématiques pour la V-ème classe ● C. Ivănescu: Les concepts de „théorie de la littérature" dans les programmes et les manuels des gymnase.

Editorial: The decisive contribution of school to the training of the lofty patriotic-revolutionary virtues to the school youth ● P. Popescu-Neveanu: Pedagogical personality and the teaching aptitudes ● A. Ilie: How to achieve the formative-educational function by teaching-learning the poem „For peace" ● Gh. Fleancu: The pupils'materialistic-scientific education by using the method of case study ● Elena Potorac: The relationship between school aspirations and achievements ● S. Patiţa: School and fighting the kitsch in the children art education ● M. Abagiu, I. Amza: Visits to parents' work place — an efficient means of education ● N. Barbu: How to apply the mathematics data to the practical-work activity ● D. Salade: The rural school of Mărişel, an active factor in the economic life of the village ● M. Jigău: The socio-vocational integration of the lycée graduates ● L. Modoianu: Defining the specific objectives of the subject-matter „The general chemistry technology" ● M.V. Mocanu: The results of an effective teaching action ● M. Peneş: Ways of training the correct graphic skills in primary school ● S. Oprescu: The emphasis an the cognitive side in learning foreign languages ● I. Jinga, I. Negreţ: How to design and work out minutely the „script" of the teaching activity ● Elvira Creţu: Repetition and systematization of the subject matter in the I—IV forms ● P. Popescu: Weys of final repatition ● E. Onofraş: The final repetition to mathematics ● Elena Şebe: Operational objectives in the lessons of repetition in Physics ● I. Roman: The specific of the lessons of repetion in the evening school ● M. Oprescu: Suggestions improving the methods and techniques in the activity of further training ● R. Bordei: Mathematics in the 4 th form. A balance between tradition and innovation ● D. Nica, N. Grigorescu: Suggestions for working out the mathematics handbook in the 5 th form ● C. Ivănescu: Concepts of literary theory in the curriculum and the textbook for the gymnasium.

• • • Определительное содействие школы в выработке патриотических-революционных качеств школьной молодежи ● П.П. Невяну, Педагогическая личность и дидактические способности ● А. Илие, Как осуществлять формативные-воспитательные функции при преподавании-обучении стихотворения «За мир» ● Г. Флянку, Научно-материалистическое воспитание учеников способом изучения казуса ● Е. ПОТОРАК, Отношение между школьными стремлениями и достижениями учеников ● С. Патица, Школа и формирование искуственного вкуса учеников ● М. Абаджиу, И. Амза, Посещение трудовых мест родителей-эффективное средство воспитания ● Н. Барбу, Как применяю математические данные в работах практическо-применительного характера ● Д. Саладе, Сельская школа из Мэришел-активный фактор в экономической жизни села ● М. Жигэу, Социопрофессиональная интеграция выпусников лицея ● Л. Модояну, Определение специфических целей предмета «Химическая общая технология» ● М.В. Мокану, Реаультаты исследования через эффективное дидактическое действие ● М. Пенеш, Способы формирования правильных навыков в начальных классах ● С. Опреску, Преобладание когнитивной стороны в обучении иностранных языков ● И. Жинга, И. Негрец, Как выработать в подробности «сценарий» дидактической деятельности ● Е. Крецу, Повторение и систематизация материи в I—IV-ых классах ● П. Попеску, Способ окончательного повторения ● Е. Онофраш, Заключительное повторение по математике ● Е. Шебе, Операционые цели в уроке повторения по физике ● И. Роман, Специфика уроков повторения в вечернем образовании ● М. Опреску, Предложения по улучшению методов в деятельностях для усовершенствования ● Р. Бордей, Матаматика для IV-го класса ● Д. Ника, Н. Григореску, Предложения для выработки учебника матаматики для V-го класса ● К. Ивэнеску, Понятия теории литературы в программах и учебниках для гимназии

I 4152

revista de PEDAGOGIE

6

IUNIE 1982
anul XXXI

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- *Document programatic de o inestimabilă valoare teoretică și practică*
- *Priorități în valorificarea valențelor educative ale procesului de învățămînt*
- *Școala și cultivarea valențelor patriotice-revoluționare în conștiința și conduita generațiilor tinere*
- *Atribuțiile directorului cu probleme educative*
- *Stilul muncii intelectuale — indicator și mijloc al învățării eficiente*
- *Democrație și educație*

revista de
PEDAGOGIE

Nr. 6/1982

COLEGIUL
DE REDACȚIE:

IOAN CĂPLĂNUȘ
inspector general în M.E.I.
Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT
GEORGE CIUDAN
secretar responsabil de redacție
Prof. ing. ANA MEȘTERU
Prof. dr. ANTON VASILESCU,
redactor șef

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341.
Telefon: 17 17 96; 17 60 10
interioare: 12 86, 20 87, 26 40

Sumar

ANTON VASILESCU Document programatic de o inestimabilă valoare teoretică și practică 2
ANDREI DANCSULY — Priorități în valorificarea valențelor educative ale procesului de învățămînt 3
TEODOR GAL — Școala și cultivarea virtuților patriotice-revoluționare în conștiința și în conduita generațiilor tinere 6

EDUCAȚIA MORAL-PATRIOTICĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

CONSTANȚA VAICĂR — Valorificarea elementelor concrete în sădirea sentimentelor patriotice la elevii mici 10
GUSTAV PAAL — Forme eficiente de educație materialist-științifică în clasele primare 12
TIBERIU BONDEA TOTH — Formarea bazelor concepției științifice despre lume prin însușirea cunoștințelor despre natură 15
MARIANA PATRINOIU — Date și fenomene chimice — argumente puternice de educare materialist-științifică a elevilor 17
VALERIA CRISTEA — Valorificarea conținutului patriotic-revoluționar al lecțiilor de limba și literatura română 19
ION DRAGU — Lecția de filozofie — cadru optim de educare a elevilor în spirit revoluționar 20
DINCA SOARE — Din experiența cadrelor didactice în munca de educare a elevilor în spirit patriotic-revoluționar și moral-civic 23

METODOLOGIA ACTIVITĂȚILOR DESFĂȘURATE DE ORGANIZAȚIILE DE COPII ȘI TINERET

ADRIAN JIGA — Atribuțiile directorului adjunct cu probleme educative 26
PAULINA VOICU — Căi de întărirea colaborării dintre școală, familie și organizația de pionieri 28
VIOREL PRELICI — Particularități psihologice ale conducerii și autoconducerii în activitățile cu pionierii și cu șoimii patriei 31
VASILE COȚOFREI — Organizarea activităților literar-artistice cu șoimii patriei și pionierii 34
MARIA URSU — Colaborarea școlii cu familia și unitățile agricole socialiste 37

MODERNIZAREA TEHNOLOGIILOR DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

VASILE BUNESCU — Stilul muncii intelectuale — indicator și mijloc al învățării eficiente 40
LAZĂR VLĂSCEANU — Stilul muncii intelectuale premisă a succesului la învățătură 43
ION GEORGESCU — Aprofundarea fenomenului istoric prin problematizare 47
ANA BEJINARU — Realizarea succesului școlar la chimie 50
SIMION CHIȘ — Implicații metodice privind caietul de lucru al elevului 53

CONSULTAȚII

EMIL BÂLDESCU — Democrație și educație 56

GHIDUL TINERELOR CADRE DIDACTICE

IOAN JINGA, — Cum se evaluează riguros calitatea și eficiența activității didactice 59

PEDAGOGIE COMPARATĂ

MARIA CONSTANTINESCU — CONDRUȚ — Învățămîntul liceal seral în R.S. Cehoslovacă 63

CĂRȚI — IDEI

PETRE ANDREI — O publicație de prestigiu 9
P.GH. BÂRLEA — Un valoros îndrumar metodic 25
DOINA CALOMFIRESCU — Psihologia gîndirii tehnice 39

Lipsă pag 19-26
BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

DOCUMENT PROGRAMATIC

DE O INESTIMABILĂ VALOARE TEORETICĂ

ŞI PRACTICĂ

ALĂTURI DE ÎNTREGUL NOSTRU POPOR, personalul didactic de pe întreg cuprinsul țării a urmărit cu viu interes lucrările Plenarei lărgite a C.C. al P.C.R., manifestîndu-şi deplina aprobare față de bogatul conținut de idei, teze şi teorii de înaltă ținută ştiințifică cuprinse în exemplara expunere, model de gîndire şi cutezanță creatoare, a tovarăşului Nicolae Ceauşescu: „Cu privire la stadiul actual al edificării socialismului în țara noastră, la problemele teoretice, ideologice şi activitatea politico-educativă a partidului". Adoptată în unanimitate de plenară ca document de o excepțională importanță teoretică şi practică pentru etapa actuală de dezvoltare a României socialiste, expunerea secretarului general al partidului trasează liniile directoare de transpunere în viață a Programului partidului, a hotărîrilor Congresului al XII-lea.

Ideile şi orientările de înaltă ținută şi valoare ştiințifică cuprinse în expunerea tovarăşului Nicolae Ceauşescu pătrund adînc în conştiința slujitorilor şcolii, le călăuzesc şi luminează calea în desfăşurarea actului educativ de formare a tinerelor generații, oamenii muncii de mîine, făuritori conştienți ai socialismului şi comunismului.

Făcînd o analiză profundă a condițiilor în care se desfăşoară amplul proces de edificare a socialismului în etapa actuală în țara noastră, tovarăşul Nicolae Ceauşescu a înfățişat dinamica procesului de dezvoltare impetuoasă a forțelor de producție, factorul esențial al victoriei socialismului în patria noastră, al progresului şi bunăstării întregului popor. Cunoscînd un ritm înalt de dezvoltare, în anii construcției socialiste România s-a transformat dintr-o țară cu o industrie slab dezvoltată şi agricultură înapoiată într-o țară industrial-agrară, cu o industrie puternică şi o agricultură dezvoltată în plin progres. Industria socialistă românească produce de 48 de ori mai mult decît în 1938, anul de vîrf al economiei burgheze de la noi. Dar luînd ca referință anul 1950, anul de început al construcției socialiste, economia țării a înregistrat salturi uriaşe. În 30 de ani România a devenit mai bogată de 15 ori. Deşi țară în curs de dezvoltare, România socialistă a făcut să crească cu fiecare an venitul național pe cap de locuitor, micşorînd decalajul față de țările dezvoltate de la 15—20 ori cît era în 1950 la 4—5 ori în 1980.

Prin dezvoltarea echilibrată a economiei, a ştiinței, a învățămîntului şi culturii, țara noastră a avansat mult în rîndul țărilor lumii încît în multe domenii a depăşit caracteristicile unei țări în curs de dezvoltare. Marile transformări revoluționare din România de azi, succesele mari obținute în toate domeniile economiei şi culturii, sînt dovezi concludente că la acest măreț tablou, ce umple de bucurie şi mîndrie națională inima fiecărui om al muncii, s-a putut ajunge numai prin dezvoltarea puternică a forțelor de producție, al întăririi bazei tehnico-materiale a societății, prin eforturile susținute ale întregului popor.

Calea construcției socialiste a dat o nouă înfățişare României, lăsînd ca o tristă amintire moştenirea regimului burghezo-moşieresc, apropiindu-ne în multe privințe de nivelul multor țări dezvoltate. Realitățile întîlnite la tot pasul în țara noastră sînt argumentele cele mai convingătoare că numai prin impulsionarea forțelor de producție s-au putut crea condițiile necesare pentru trai îndestulat tuturor celor ce muncesc, s-a asigurat un grad superior de cultură şi civilizație, înfloresc şi progresează ştiința, învățămîntul, cultura, s-au întărit forța materială şi spirituală a întregii națiuni, independența şi suveranitatea patriei.

Ceea ce am realizat cu trudă și stăruință, prin abnegație și devotament patriotic, pînă acum, se cere a fi consolidat printr-o activitate mai bine organizată, printr-o muncă calitativă superioară. Așa cum s-a stabilit la Congresul al XII-lea al partidului, imperativul major, obiectivul fundamental al etapei pe care o străbatem îl reprezintă realizarea unei noi calități a muncii și vieții în toate domeniile. La temelia a tot ceea ce întreprindem ni se cere să punem realizarea unei producții cît mai mari, pe baza creșterii productivității, efectuate la parametrii cei mai înalți, cu cheltuieli cît mai reduse. Transformînd în fapte de viață principiul socialist „de la fiecare după posibilitate, fiecăruia după muncă", este de datoria fiecăruia dintre noi să ne punem întreaga capacitate de muncă și cunoaștere în a servi creșterea și întărirea necontenită a puterii materiale și spirituale a națiunii. Cum tot de datoria fiecărui cetățean este, în lumina principiului de repartiție comunistă „de la fiecare după muncă, fiecăruia după necesități" de a se strădui și a stărui la locul său de muncă să facă totul pentru folosirea timpului de lucru cu maximum de eficiență, perfecționîndu-și în permanență pregătirea ideologică și profesională, acumulînd mereu cunoștințe științifice și tehnologii de lucru avansate.

În societatea noastră nimănui nu-i este îngăduit să trîndăvească și să se înfrupte din munca altora. Trîntorii nu-și au locul printre noi. Pentru toți, în toate împrejurările, să avem drept călăuză principiul „nici pîine fără muncă, nici muncă fără pîine". Așa cum pe bună dreptate arăta secretarul general al partidului, în societatea noastră: „Nimeni nu poate trăi din munca altcuiva, nimeni nu poate trăi fără să muncească! Munca în raport cu capacitatea și specialitatea constituie o onoare și o îndatorire pentru fiecare cetățean al patriei noastre socialiste. Să facem ca toți oamenii muncii să-și aducă contribuția activă, cu întreaga capacitate fizică și intelectuală, la dezvoltarea generală a societății socialiste".

Acest îndemn al tovarășului Nicolae Ceaușescu trebuie să fundamenteze întreaga activitate educativă pe care o desfășoară școala, fiecare cadru didactic, organizațiile de copii și tineret. Educarea tineretului școlar în cultul muncii productive trebuie să constituie firul roșu care să străbată lecțiile și alte activități didactice, toate acțiunile inițiate și organizate de U.T.C., Organizația pionierilor, Șoimii patriei. Pentru a fi eficientă, munca educativă are nevoie să prindă contururi precise, să depășească tonurile declarative și moralizatoare întîlnite din păcate încă la unii slujitori ai școlii, să se bazeze pe exemplificări vii de activitatea practică din atelierele de producție, de pe loturile școlare, din munca efectivă în uzine, pe ogoare, pe șantiere de construcție.

Socialismul este opera vie, conștientă a tuturor oamenilor muncii. Școlii îi revine rolul hotărîtor de a educa pe elevi în spiritul patriotismului fierbinte, al mîndriei naționale pentru tot ceea ce au înfăptuit masele largi populare, sub conducerea partidului comuniștilor, în edificarea socialismului. Formarea calităților moral-patriotice la tineri, educarea lor în spirit consecvent revoluționar încep în anii copilăriei la grădiniță, în clasele primare, se dezvoltă în gimnaziu, se amplifică și se cimentează în liceu și anii de facultate. În anii luminoși ai școlii se sădește trainic dragostea de patrie, pentru trecutul glorios de luptă al poporului, pentru Partidul Comunist Român, centru vital al societății, forța dinamizatoare a energiilor creatoare ale tuturor celor ce muncesc — români, maghiari, germani și de alte naționalități — pe calea socialismului și comunismului. Societatea a învestit școala cu nobila misiune de a forma pe copii și tineri ca viitori oameni de nădejde, capabili să conducă societatea pe noi culmi ale civilizației și progresului. Școala are datoria să găsească mijloacele cele mai potrivite pentru a insufla copiilor și tinerilor dorința permanentă de a se autodepăși, să le cultive pasiunea pentru nou, îndrăzneala și inteligența creatoare. Cultivarea spiritului revoluționar la elevi presupune muncă și căutări neîncetate, neîmpăcare cu ceea ce au acumulat la un moment dat.

Setea pentru cunoștințe științifice să fie permanent însoțită de hotărîrea neclintită de a munci cu dăruire pentru binele și propășirea țării: „Școala de toate gradele — spune tovarășul Nicolae Ceaușescu — trebuie să formeze un tineret revoluționar, pasionat, îndrăzneț, gata de sacrificiu pentru interesele patriei, ale socialismului, pentru apărarea independenței țării, pentru pace".

Este cu adevărat nobilă, înălțătoare, dar și plină de răspundere patriotică misiunea de dascăl, de făuritori de conștiințe cu care sînt învestiți oamenii școlii. În ei trebuie să ardă neîncetat focul sacru al dăruirii, luminii, înțelepciunii și muncii grădinarului iscusit care veghează ca toate plantele să crească, să înflorească și să rodească.

Tezaur de idei, teze și învățăminte cu înaltă valoare principială, expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu îndeamnă la meditații, studiu aprofundat și acțiuni ferme pentru a pune în practică indicațiile prețioase pe care le cuprinde fiecare capitol, fiecare pasaj. Orientările cu adîncă semnificație programatică se cer valorificate în programele de învățămînt, în manualele școlare, în toate componentele procesului de învățămînt. Școala este datoare să înarmeze tineretul studios cu teoriile și conceptele noi, teoretice, ideologice, politice, economice și sociale pe care le rîdică actuala etapă de edificare a socialismului în țara noastră, așa cum sînt ele prezentate creator în exemplara expunere a secretarului general al partidului, precum: rolul partidului ca centru vital al întregii societăți, raportul dialectic dintre partidul comunist și statul socialist; ridicarea pe o treaptă superioară a democrației muncitorești, prin perfecționarea

(Continuare în pag. 14)

ANTON VASILESCU

Priorităţi în valorificarea valenţelor educative ale procesului de învăţămînt

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY

ÎNTRUNEŞTE UN ACORD UNANIM necesitatea accentuării aspectelor formative ale învăţămîntului. Sfera preocupărilor instructiv-educative vizează din ce în ce mai pertinent formarea integrală, multilaterală a personalităţii, acţiunile educaţionale focalizîndu-se în jurul unor calităţi de personalitate caracteristice omului societăţii socialiste.

„Începînd de la învăţămîntul preşcolar şi pînă la învăţămîntul universitar — arăta tovarăşul Nicolae Ceauşescu —, copiii, tinerii trebuie crescuţi şi educaţi în spiritul dragostei de patrie, al devotamentului faţă de socialism, faţă de partid, în spiritul muncii, înarmîndu-i cu cele mai noi cuceriri ale ştiinţei şi cunoaşterii umane"[1].

Această indicaţie a secretarului general al partidului a devenit un principiu călăuzitor în activitatea cadrelor didactice din toate tipurile şi gradele de şcoli din ţara noastră.

Mărturie ne sînt în acest sens numeroasele analize, dezbateri, planuri de activitate atît ale organizaţiilor de partid din şcoli şi institute, cît şi ale catedrelor, consiliilor profesionale, senatelor. Alături de cerinţa ridicării calităţii procesului instructiv, a asigurării unei pregătiri profesionale temeinice, se înscrie ca o problemă majoră preocuparea cadrelor didactice faţă de educarea moral-politică, cetăţenească a elevilor, faţă de formarea conştiinţei lor socialiste.

Fără să ne oprim asupra rezultatelor obţinute în acest domeniu, putem afirma cu certitudine că ele nu lipsesc. Numeroase aspecte pozitive ar putea fi invocate în acest sens. Cu toate acestea o analiză mai atentă şi exigentă ne convinge asupra faptului că progresul realizat nu este pe măsura eforturilor depuse. Cauza o vedem în unele neajunsuri de ordin metodologic, în insuficienta înţelegere a caracterului complex al acestui cîmp de acţiune pedagogică şi în consecinţă lipsa unui sistem unitar de activitate, necunoaşterea mai exactă a ansamblului de variabile care se întrepătrund şi se intercondiţionează în sistemul muncii educative. Este ştiut că munca de educaţie este un proces complex şi continuu, cu nenumărate componente, un proces care se adresează unor personalităţi umane în plină formare, fiecare cu specificul ei individual şi, pentru ca educaţia să fie eficientă, trebuie să ţină seama de această diversitate, precum şi de mobilitatea crescîndă a condiţiilor generale de mediu şi de viaţă în care se formează tineretul nostru.

De asemenea, se impune atenţiei şi faptul că în educarea oricărei trăsături morale şi de comportament nu putem face abstracţie de ansamblul trăsăturilor şi calităţilor psihice, care alcătuiesc profilul moral al individului, deoarece personalitatea omului nu se formează pe componente izolate, „pe felii", ci într-o unitate organică şi interacţiune continuă.

Înseamnă că educarea patriotismului revoluţionar, a atitudinii faţă de muncă, a disciplinei conştiente, a spiritului şi comportamentului de ordine, respectarea normelor de convieţuire socială pot fi realizate cu succes pe baza şi în cadrul unui sistem unitar de formare integrală a personalităţii. Ele apar ca rezultat al întregului proces educaţional, ca o materializare, ca o manifestare concretă a conştiinţei morale, adică are loc o exteriorizare a valorilor socio-etice interne ale omului, prin întruchiparea lor în acţiuni morale conştiente. Conştiinţa morală nicidecum nu poate fi restrînsă la nivelul cunoaşterii şi acceptării normelor etice, ci ea se finalizează în mod necesar într-un comportament moral consecvent, principial. *Procesul dialectic al interiorizării şi exteriorizării* normelor morale pledează pentru o abordare metodologică complexă, în care obiectivele, conţinutul, variatele forme şi metode active se îmbină într-un sistem unitar.

1. În condiţiile învăţămîntului din ţara noastră o componentă de bază a acestui sistem este *procesul didactic, predarea şi însuşirea diferitelor discipline de învăţămînt.* Ca principală activitate şcolară — procesul de învăţămînt — oferă premisele şi terenul cel mai vast pentru educaţia elevilor în spiritul înaltelor principii etice ale socialismului. Deşi recunoaşterea acestui fapt a pătruns deja în opinia pedagogică, totuşi nu sînt însă rare acele cazuri, cînd în activitatea didactică problemele educative sînt limitate doar la anumite momente şi cu precădere la anumite obiecte. Or, este evident că potenţialul moral-educativ virtual există la toate disciplinele şcolare care însă nu apar în mod automat, din simplul fapt al desfăşurării acestui proces. Ele sînt puse în valoare printr-o metodologie adecvată, care, deşi se încadrează organic în procesul realizării sarcinilor instructive, totuşi prezintă nu puţine aspecte specifice.

După opinia noastră, neajunsurile în activitatea educativă şcolară se datorează în mare măsură faptului că aceste probleme specifice sînt încă puţin cercetate, iar în practică situate pe un plan secundar faţă de problemele instructive.

Din acest motiv contrastul este puternic între ideea unui învăţămînt educativ-formativ (care dealtfel a devenit un imperativ al şcolii contemporane) şi analiza procesuală a muncii didactice. Despre acest lucru ne convinge lectura oricărui manual sau lucrări de didactică apărute chiar şi în ultimul timp.

Astfel, în definiţia obiectului didacticii, în formularea principalelor obiective ale procesului de învăţămînt s-au produs mutaţii sensibile în direcţia accentuării caracterului formativ al acestuia. A devenit o caracteristică generală a didacticii moderne creşterea ponderii aspectelor formative în elaborarea obiectivelor procesului de învăţămînt. R.M. Gagné, vorbind despre cinci categorii de rezultate ale învăţării, se referă la asemenea obiective ca: deprinderi intelectuale, strategii cognitive, informaţia verbală, deprinderi motorii şi formarea atitudinii [4]. Chiar şi din simpla lor înşirare reiese preponderenţa obiectivelor de natură formativă, în acest sens, obiectul procesului de învăţămînt nu se defineşte prin însuşirea de către elevi a unui sistem de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi (definiţie proprie didacticii tradiţionale), ci acesta vizează contribuţia esenţială şi pertinentă a actului didactic la formarea integrală (multilaterală!) a personalităţii. Înseamnă că alături de pregătirea profesională, de însuşirea unei culturi generale şi de specialitate şcoala îşi aduce contribuţia ei esenţială la formarea trăsăturilor caracterologice definitorii ale personalităţii. Este limpede că în concepţia noastră pedagogică sarcinile educative referitoare la formarea conştiinţei socialiste, a patriotismului revoluţionar, a spiritului combativ, a atitudinii înaintate faţă de muncă etc., trebuie să străbată ca un fir roşu întregul proces de învăţămînt.

Enunţul unor asemenea obiective nu este însă continuat de o elaborare minuţioasă a modalităţilor de realizare a lor în fluxul continuu al procesului didactic. Este semnificativ în acest sens faptul că în manualele noastre de pedagogie analiza procesuală a activităţii didactice nu abordează decît tangenţial aspecte educative. Astfel, dacă în analiza procesului de învăţămînt ca proces de cunoaştere, ca modalitate de comunicare şi cadru organizat al activităţii de învăţare s-au realizat progrese substanţiale, prin încorporarea unor teorii noi ale ciberneticii, ale psihologiei învăţării, nu acelaşi lucru se observă în tratarea aspectelor educative ale învăţămîntului. Acestea sînt menţionate (dacă sînt?) într-un subcapitol în care sînt vehiculate de zeci de ani aproximativ aceleaşi idei.

Acceptînd ideea că valenţele educative ale procesului didactic, pentru a deveni eficiente trebuie valorificate cu pricepere în acest scop, devine evidentă cerinţa ca în metodologia generală a învăţămîntului să fie abordate mai amplu aceste probleme. Într-un proces unitar trebuie proiectate, realizate şi obiectivele educative, punîndu-se în valoare conţinutul de idei al fiecărui obiect de învăţămînt, precum şi efectele formative ale modului cum sînt ele predate, cum sînt organizate diferitele activităţi didactice. Pare de prisos să amintim faptul că efectele formative sînt cu totul diferite, dacă o disciplină este predată numai în scopul de a fi însuşit de către elev un anumit volum de cunoştinţe, sau într-o manieră care cultivă spiritul modern, de a dezvolta sensibilitatea faţă de valori, într-un cuvînt, de a se exercita o influenţă pozitivă asupra întregii personalităţi.

2. Rezultă că accentuarea ponderii aspectelor formative ale procesului didactic implică cu necesitate o *regîndire substanţială atît a ansamblului metodic, cît şi a formelor de organizare*. Astfel, *lecţia* ca principala formă de concretizare a procesului didactic va trebui să reflecte aceste mutaţii prin înseşi caracteristicile ei, adică prin sistemul tipurilor şi variantelor care sînt puse la îndemîna cadrelor didactice. Or, tipurile tradiţionale de lecţii nu reflectă deloc această orientare. Ele se situează în esenţă pe un plan strict instructiv, limitate de la început de însuşi criteriul de tipizare — *sarcina didactică (instructivă) fundamentală*. Dincolo de faptul că acest criteriu de clasificare a lecţiilor reduce sfera obiectivelor la domeniul cunoaşterii simple şi nu oferă suficiente posibilităţi pentru elaborarea unor modele de lecţii elastice, bogate în acţiuni şi forme, pe drept cuvînt se pune întrebarea dacă în condiţiile accentuării caracterului formativ al învăţămîntului, clasificarea lecţiilor poate fi axată exclusiv pe aspectul instructiv (informativ) al procesului didactic? Pentru că, criteriul de bază al clasificării amintite — sarcina didactică fundamentală — exprimă tocmai această orientare unilaterală. Evident, nu poate fi negat faptul că la lecţii se desfăşoară în primul rînd şi în mod preponderent o activitate instructivă, de însuşire a cunoştinţelor şi de formare a deprinderilor. Dar, aceasta nu înseamnă că sarcina dominantă a lecţiei trebuie să fie neapărat şi întotdeauna de natură instructivă. Sînt şi trebuie să fie din ce în ce mai multe lecţii în care obiectivele formative ale învăţămîntului să primească un accent mai mare, situîndu-se nu odată pe prim plan. Şi această orientare trebuie să se formuleze chiar în scopul lecţiei, sarcina ei dominantă fiind, în aceste cazuri, nu una instructivă, ci una formativă, prin aceasta conferind lecţiei un profund caracter educativ.

Se poate pune şi pe seama vechii tipologii a lecţiei, oricum rămasă în urmă faţă de progresele didacticii contemporane, faptul frecvent sesizat în practica şcolară, că la

proiectarea obiectivelor multor lecții lipsesc în mod justificat aspectele formative.

Or, *formarea unor trăsături morale, declanșarea și întărirea unor trăiri afective, dezvoltarea patriotismului revoluționar, a convingerilor, formarea motivației, dezvoltarea unor capacități și aptitudini intelectuale, a creativității, însușirea unor metode și tehnici de colaborare etc.* pot constitui sarcini principale ale multor lecții. Realizarea lor nu trebuie subordonată întotdeauna obiectivelor instructive, momentelor succesive ale însușirii materialului informațional, ci, situîndu-le pe acestea pe prim plan, aspectele instructive ale lecției vor ocupa un loc subordonat. Aceasta nu înseamnă însă că la asemenea lecții s-ar neglija activitatea de însușire a materialului informațional, s-ar subaprecia importanța valorilor culturale, deoarece este știut că de fapt tocmai prin aceasta se realizează și obiectivele educative. Este vorba doar de mutarea accentului spre unele obiective formative, ceea ce imprimă un anumit specific metodologiei și desfășurării lecției (este știut, de pildă, că procesul declanșării și dezvoltării sentimentelor se înscrie pe traiectoria unei alte logici decît cea a formării noțiunilor, a educației intelectuale în general). Prin aceasta valorile culturii nu-și pierd nimic din actualitatea lor, din contră, fiind privite în corelație directă cu problemele educative, se evidențiază și mai mult funcția pe care o au în formarea personalității.

Din cele de mai sus se conturează ideea că alături de tipurile existente de lecții — axate pe procese instructive — este necesară *promovarea și a altor tipuri, modele, variante de lecții, în care să predomine aspectele formative ale învățămîntului.*

3. Înfăptuirea aspectelor educative ale procesului de învățămînt este condiționată într-o bună măsură și de modul în care este organizată activitatea elevilor. *Prezența unei motivații intrinsece, a unei atmosfere socio-emoționale pozitive, organizarea precisă a activităților, folosirea intensivă a timpului, asigurarea unei discipline a muncii, stimularea colaborării și ajutorului reciproc, înțelegerea de către elevi a rostului muncii depuse etc.* sînt condiții care influențează în permanență nu numai formarea unor obișnuințe, priceperi și deprinderi valoroase de muncă și de comportament, dar își aduc o contribuție deloc neglijabilă la formarea unor convingeri și trăsături de caracter.

Este un adevăr îndeobște cunoscut, că lipsa de interes, de colaborare a subiectului la propria sa educație o transformă pe aceasta într-un proces pasiv cu slabe efecte formative. În acest caz în fond are loc din partea elevilor o „activitate pasivă", adică o învățare pasivă. Cînd „activitatea pasivă" este redusă la o simplă ascultare, la respectarea consemnelor, la o imitație mai mult sau mai puțin servilă, e greu să vorbim de educație; la nevoie, putem instrui un elev în aceste condiții, dar nu astfel va descoperi el căile spre cultură. Adevărata educație este, așadar, aceea care obține adeziunea și colaborarea subiectului provocînd o activitate creatoare și fecundă, al cărei punct de plecare este elevul" (5—p.84).

4. Acceptînd ideea că desfășurarea lecției n-are nici un moment care ar fi indiferent din punct de vedere educativ, este firesc ca diferitele forme de muncă în clasă să fie privite și analizate și sub acest aspect. *Activitățile frontale, pe grupe și cele individualizate*, pe lîngă funcțiile lor instructive, au și implicații educative specifice care nu pot fi neglijate. De pildă, în cadrul activităților frontale (comune) elevii iau cunoștință de manifestările și trăirile celorlalți, se creează un spirit de emulație reciprocă. O expunere coerentă poate produce în rîndul elevilor și anumite stări afective, care contribuie la formarea unor convingeri morale și politice. Profesorul, „adresîndu-se unui auditoriu colectiv, ambianța socială din sala de clasă sau din amfiteatru favorizează acel fenomen de „contagiune" sau de sugestie colectivă care face ca în timpul audierii unei prelegeri sau conferințe, mai mulți participanți să adere simultan la aceleași idei, opinii și atitudini și fiecare în parte să se simtă stimulat de atenția și adeziunea cu care ceilalți urmăresc expunerea, ceea ce se soldează cu un plus de intensificare a gîndirii și simțirii întregii clase" [2—p.102].

Funcțiile educative ale *activităților de grup* se bazează în fond pe cooperarea între elevi. De caracterul și calitatea cooperării (colaborării), a relațiilor de interdependență depinde în mare măsură efectul formativ al activităților de grup. În cadrul muncii pe echipe pot fi observate variate forme de influențare reciprocă între elevi, dintre care am putea aminti: *enunțarea reciprocă de către elevi a unor cerințe; evaluarea reciprocă a muncii și conduitei fiecăruia; constituirea unor exemple pozitive de către unii membri ai grupei, respectarea normelor de colaborare, a relațiilor de interdependență etc.* Toate acestea dezvoltă spiritul colectivist, sentimentul de solidaritate, de responsabilitate față de sarcinile comune, formează obișnuințe, tehnici și deprinderi de muncă colectivă, capacitatea de a conduce asemenea activități și de a se supune conducerii de către alții. Efectele educative ale *muncii individualizate* se referă îndeosebi la formarea nuanțată a personalității elevilor, la luarea în considerare în mod concret a unor însușiri, aptitudini individuale și constituirea pe acest temei a unor relații nemijlocite între educator-elev etc.

Schițarea unor aspecte educative ale acestor trei forme de activitate didactică a avut ca scop să ilustreze contribuția formativă specifică, diferențiată a fiecăruia, precum și necesitatea îmbinării acestor forme într-un proces unitar instructiv-educativ.

Cele expuse mai sus nu epuizează, desigur, nici pe departe problematica priorităților educative ale procesului de învățămînt. Complexitatea și varietatea condițiilor și

situațiilor reclamă cercetări și preocupări practice susținute, pentru a se inventaria toate posibilitățile educative pe care le oferă procesul didactic și mai ales de a ridica nivelul metodologic al acestor activități. Numeroase probleme se pun și în ceea ce privește corelarea muncii educative din clasă cu cea extradidactică și extrașcolară, integrarea tuturor acestora într-un sistem unitar.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la stadiul actual al edificării socialismului în țara noastră, la problemele teoretice, ideologice și activitatea politică, educativă a partidului*, în „Scînteia" 2 iunie, 1982.
2. Cerghit, I., *Metode de învățămînt*, E.D.P. București, 1980.
3. Dancsuly A., Ionescu M., Radu I., Salade D., *Pedagogie*, E.D.P.,București, 1979.
4. Gagné, M. R. Brigge, L.L., *Principii de design al instruirii* (trad.), E D.P., București, 1977.
5. Mialaret, G., *Introducere în pedagogie* (trad.), E.D.P., București, 1981.

Școala și cultivarea virtuților patriotice-revoluționare în conștiința și conduita generațiilor tinere

Dr. TEODOR GAL
Univ. „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca

Așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu în Cuvîntarea rostită cu prilejul aniversării a 60 de ani de la crearea U.T.C. și a 25 de ani de la înființarea U.A.S.C.R. „În spiritul tradițiilor glorioase de luptă, să dezvoltăm continuu sentimentul patriotic, dragostea față de patrie, de libertate și independență, spiritul de luptă și de sacrificiu pentru înălțarea și fericirea națiunii noastre. Patriotismul revoluționar și solidaritatea internațională, internaționalismul proletar, revoluționar, nu se contrapun, ci se condiționează, reprezintă un tot unitar. Nu poți fi un bun revoluționar internaționalist, dacă nu-ți iubești țara și poporul; așa cum nu poți fi un adevărat patriot revoluționar dacă nu respecți alte popoare, libertatea și independența lor, dacă nu acționezi pentru întărirea prieteniei și colaborării între toate popoarele, pe baza respectării dreptului fiecăruia de a fi stăpîn pe destinele sale".

Cînd vorbim de virtuți patriotice, gîndul ne duce, deci, inevitabil, la valorile naționale — tot atîtea imagini vii — care alcătuiesc conținutul esențial al conceptului de patrie: mediul fizic-geografic sau cadrul natural și baza materială a dezvoltării societății românești; poporul român (inclusiv naționalitățile conlocuitoare), ca factor, viu, dinamic, creator; limba română (ca și limba vorbită de naționalitățile conlocuitoare); românii țin mai mult la limba lor decît la propria ființă, spunea Bonfinius; tradițiile de luptă ale poporului român, pentru apărarea ființei sale naționale, pentru eliberarea națională și socială, precum și conducătorii luptei pentru neatîrnare; paginile glorioase de luptă înscrise în „cartea" ființei naționale de eroica clasă muncitoare sub conducerea P.C.R., pildele de înalt patriotism, abnegație, jertfă, spirit de sacrificiu și dăruire ale conducătorului nostru, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu; valorile materiale și spirituale făurite de popor și de marii creatori ieșiți din sînul său — în domeniul literar-artistic, științific, tehnic etc.; de realizările fără precedent în cadrul orînduirii socialiste etc.

Conștiința clară de a poseda asemenea valori inestimabile generează, susține și dezvoltă neîncetat mîndria națională și sentimentul demnității naționale — forțe stimulatoare perene (incompatibile cu izolarea națională, incompatibile cu șovinismul).

„Există toate temeiurile — arăta secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Expunerea la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c. — *să se presupună că și în societatea comunistă, căpătînd noi caracteristici și însușiri, națiunea va continua să existe ca un factor important al colaborării și păcii internaționale. În acest spirit, dezvoltarea sentimentului de mîndrie națională, a patriotismului socialist, constituie un factor de importanță deosebită în lupta pentru socialism, pentru pace și colaborare internațională*". Atașamentul față de patrie nu se exprimă prin simple declarații de dragoste și de admirație și nici printr-o atitudine contemplativă — ceea ce ar însemna o conștiință și atitudine patriotardă. În zilele noastre patriotismul real se exprimă prin fapte de slujire a construcției socialiste, prin lupta neîncetată pentru înălțarea patriei

pe culmile cele mai înalte ale progresului, ale bunăstării generale și ale fericirii obștești. În sensul acesta, patriotismul autentic este activ, nu declarativ-contemplativ, este militant, revoluționar. Patriotismul este un concept integrator, într-un întreit sens: *(1)* presupune multe alte calități intelectuale și morale; *(2)* este condiționat și condiționează numeroase alte valori fundamentale: hărnicia, colectivismul, disciplina liberă — conștientă, responsabilitatea etc. În sensul acestei condiționări, dar în alt cadru, I. Slavici spunea: nu poți fi bun patriot dacă nu ești bun soț, bun părinte, bun fiu, bun cetățean etc. *(3)*; conferă finalitate — finalitate patriotică însușirilor majore ale profilului personalității. *Noțiunea de patriotism include dragoste conștientă și activă față de patrie, față de patria socialistă română — față de poporul român, de Partidul Comunist Român.*

Am înfățișat considerațiile de mai sus și am definit patriotismul, pentru că numai așa putem preciza și pune în lumină virtuțile patriotice esențiale, virtuțile patriotice revoluționare: competența și responsabilitatea — competentă, pentru a ști și a putea să servești cu folos patria socialistă; responsabilitate, pentru a te angaja în luptă cu toată capacitatea spre binele României socialiste.

Competența adevărată se clădește pe adevărurile descoperite de știință, de tehnică și tehnologie etc., în general, într-un domeniu profesional determinat în special. Ca atare, ea înseamnă putere sau capacitate creatoare, înseamnă capacitate creatoare pentru că înseamnă și prevederea în perspectivă apropiată sau îndepărtată, în raport cu problema abordată. Calitățile competenței (capacitatea de a prevedea și capacitatea de a crea) sînt calitățile adevărurilor științifice — calitățile științei. Privită izolat, singură competența nu-i de ajuns. Este necesară în plus și mai presus de orice responsabilitatea — ca sinteză a valorilor morale ale societății (valori la care aderă total).

Întrucît înseamnă prevedere, *competența este de neconceput fără responsabilitate. Responsabilitatea se află în raport direct cu competența;* altfel spus, *cu cît competența e mai mare, cu cît ea crește și se desăvîrșește, cu atît sporește și responsabilitatea și se desăvîrșește și invers: unde nu este competență nu este, nu poate să fie, nici responsabilitate.*

Considerarea virtuților patriotice din această perspectivă are implicații nebănuite, de ordin metodic. Și anume: de unde, îndeobște, cînd se cerea unui candidat, la vreun examen, să vorbească despre *educația patriotică* acesta se referea la limba și literatura română, la istoria și geografia patriei, ca mijloace adecvate și suficiente, și rareori îi trecea prin minte să afirme că și fizica, matematica, activitatea practică etc. ar putea sluji tot așa de bine la educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist.

În lumina ideilor exprimate mai sus, se înțelege clar că *fiecare obiect de învățămînt ce se studiază în școală și orice temă științifică, literar-artistică sau practică, ce se tratează în clasă, în laborator, în cabinet sau atelier, pe ogor sau în uzină etc.*, are o contribuție specifică-majoră la formarea virtuților patriotice. Aceasta înseamnă că educatorul (învățător sau profesor) acționează pe linia educației patriotice, în procesul de învățămînt, ori de cîte ori îl pune pe elev în contact cu valorile culturii (prin cercetare și descoperire, prin problematizare, prin expunere sau pe oricare alte căi), pentru că mergînd sigur pe acest drum îi construiește competența și responsabilitatea, îi formează aspirația spre o competență mereu sporită.

Am săvîrși însă o eroare gravă dacă am absolutiza ideea de mai sus și am susține că virtuțile patriotice-revoluționare rezultă de la sine, în mod automat, din predare și din învățare. În realitate, virtuțile patriotice revoluționare nu se reduc, nu se pot reduce la cunoștințe, la informații științifice, la pregătirea teoretică și practică, ci înseamnă mai presus de orice un tot unitar de sentimente, convingeri și atitudini patriotice.

Ca să clădim virtuți patriotice, în conștiința și conduita generațiilor noi, *actul pedagogic trebuie să aibă o finalitate patriotică*, pe lîngă cea culturală și practică — *o finalitate vie, formulată clar și precis.* Ca urmare, prin toată strădania și prin toată măiestria sa pedagogică, folosind adevărurile științifice ale disciplinei pe care o predă, educatorul urmează să aibă mereu în vedere necesitatea formării unor profunde sentimente, convingeri patriotice la tineri, adică formarea unor oameni care să pună știința și toată priceperea lor cu entuziasm în slujba patriei, oameni care să nu se dea în lături de la nici un sacrificiu, cînd este vorba de binele patriei.

Virtuțile patriotice nu se învață din carte (deși se dezvoltă în procesul învățării cu finalitate patriotică), ci se formează în climatul afectiv de natură patriotică în care se petrece activitatea educativă. Atmosfera afectivă densă, necesară și suficientă, pentru a genera și a stimula trăiri patriotice, năzuințe și atitudini patriotice se poate crea la fiecare obiect de învățămînt, la fiecare lecție. Căile prin care se degajează și se dezvoltă asemenea atmosferă afectivă, în esență, pot fi socotite următoarele: conținutul învățămîntului, metodele de învățămînt, forma de organizare a învățămîntului, personalitatea educatorului, sistemul de relații instituit între educator și elevetc.

Conținutul învățămîntului — la toate obiectele de studiu — generează o atmosferă afectivă prin faptele, ideile și sentimentele pe care le vehiculează. Faptul pare firesc, la limba și literatura română, la istoria și la geografia patriei. Pare firesc, și cu toate acestea atmosfera afectivă nu se ivește spontan, ci în raport cu *modul* în care se stabilește contactul cu valorile naționale respective. Poți să înveți mult și bine limba și literatura română, istoria și geografia patriei și să nu devii patriot, pentru că nu ai ajuns

să trăiești faptele de limbă și de literatură, faptele de istoria neamului și cele geografice. De exemplu, sînt moduri numeroase de a rosti versurile: „Eu? Îmi apăr sărăcia și nevoile și neamul. .../ Și de-aceea tot ce mișcă-n țara asta, rîul, ramul / Mi-e prieten numai mie, iară ție dușman este. / Dușmănit vei fi de toate făr-a prinde chiar de veste.. / N-avem oști, dară iubirea de moșie e un zid / Care nu se-nfioreazăr de-a ta faimă Baiazid!" (M. Eminescu, *Scrisoarea a III-a*). Sau versurile: „Sînt suflet din sufletul neamului meu / și-i cînt bucuria și-amarul..." „Sînt inimă-n inima neamului meu / Și-i cînt și iubirea și ura" (G. Coșbuc, *Poetul*).

La modul de a rosti versurile, se adaugă *interpretarea*. În unele cazuri versurile degajă o atmosferă afectivă intensă, iar în altele nu generează asemenea atmosferă.

În cazul matematicii, fizicii, biologiei sau lucrărilor de atelier etc. conținutul de idei, respectiv conținutul activității practice, pare a fi neutru din punct de vedere patriotic, căci ușor te poți întreba: ce valențe patriotice are expresia $(a + b)^2$, formula randamentului, a lucrului mecanic, ori lucrul la strung? și totuși depinde de pregătirea, măiestria pedagogică a dăscălului, pentru a institui entuziasmul și înflăcărarea, generatoare de trăiri patriotice. „Formula" sau „activitatea practică" pot să nu aibă valoarea patriotică, în sine: interesul și pasiunea pe care școala le sădește elevilor pentru însușirea lor au, însă, valențe patriotice. Și în acest scop dispunem de o multitudine de modalități atît în cadrul activităților la clasă, cît și extrașcolare: deosebit de important este de a selecta pe cele mai eficiente, cu mari rezonanțe educative în formarea elevilor în amplul proces de „construire" a personalităților.

Se știe că Gh. Lazăr a format o școală de înalt patriotism nu numai prin istoria națională, ci și prin matematică și alte discipline de învățămînt.

Metodele de învățămînt exprimă, în esență, modalitatea de valorificare a conținutului de idei, inclusiv modalitatea de a crea atmosfera afectivă, de natură patriotică. Nu numai povestirea, prelegerea sau lectura literară, ci toate metodele de învățămînt au valențe educative de ordin patriotic. Să ne referim la problematizare și la exercițiu. Aceste metode, aparent neutre sub aspect patriotic, generează atmosferă patriotică, dacă știm să le investim cu finalitatea corespunzătoare. Iar finalitatea o încorporăm în metodă, căutînd răspuns la întrebarea: cui folosește lucrul, cui folosește rezultatul obținut prin lucrare?

Forma de organizare a activității didactice (frontală, pe grupe sau individuală) poate degaja atmosfera afectivă capabilă să genereze trăiri patriotice, năzuințe și atitudini patriotice, pentru că stimulează cooperarea, solidaritatea și spiritul de într-ajutorare etc.

În toate cazurile înfățișate mai sus, atmosfera afectivă, de esență patriotică, se realizează prin personalitatea educatorului, fiindcă el orientează și dă sens întregii activități școlare: el dinamizează activitatea elevilor, o organizează și evaluează rezultatele obținute între altele, și din perspectiva patriotică. Educatorul poate crea asemenea atmosferă în măsura în care conferă finalitate patriotică activității sale, în măsura în care, în cursul activității, în tot ce spune, în tot ce face se vede clar, se simte și se înțelege, atașamentul său nețărmurit față de patrie — adică, în măsura în care pune suflet și se consumă în serviciul cauzei. În aceste condiții, patriotismul apare ca o rezultantă firească în procesul învățării oricărui obiect de studiu, deoarece în decursul activității, prin persoana care „oficiază", sînt prezente nu numai influențele științifice, ci și cele patriotice, iar sub acțiunea lor se formează, în unitate organică, și „învățatul" și „patriotul" — adică se formează învățatul-patriot. Calitățile dobîndite prin învățătură (din perspectiva instructiv-educativă) devin tot atîtea forțe și instrumente pentru valorificarea simțămintelor patriotice.

În sfîrșit, sistemul de relații dintre educator și educat poate genera atmosfera afectivă densă de natură patriotică: este vorba de relații clădite pe respectul demnității omenești a elevului — singura atitudine creatoare în activitatea educativă.

Din respectul demnității omenești a copilului izvorăște înțelegerea și încrederea în el, bunăvoința și preocuparea de a conlucra laolaltă, de a ajuta dezvoltarea lui etc. În atmosfera afectivă produsă de sistemul de relații dintre educator și educat se formează și omul care aspiră spre știință, și omul animat de năzuința de a se angaja în munca de servire a patriei.

A ajuns de mult un adevăr axiomatic ideea că școala este nu numai o instituție în care se învață carte, ci ea reprezintă, în același timp, un mediu educativ. În acest mediu, elevul trăiește intens și se formează în direcția valorilor cultivate de școală, ca și în direcția acțiunilor ce se întreprind aici în mod sistematic. Ca urmare, valorile și acțiunile de ordin patriotic prezente în școală sînt absorbite zi de zi de elevi — ca aerul din atmosferă — și devin forțe vitale care stimulează angajarea.

Prin ce anume școala se instituie ca mediu educativ cu semnificație patriotică (cu semnificație multiplă, de fapt, însă, noi desprindem din ansamblu doar semnificația patriotică)?

Pentru interes de studiu, se poate vorbi despre mediul educativ extern și mediul educativ intern.

Mediul educativ extern — vizează cadrul exterior în care elevul trăiește și în care se petrece activitatea educativă. Organizarea mediului de viață școlară (curtea și grădina școlii, terenul de sport, clădirea școlii și

clădirile anexe: sala de gimnastică, atelierele-școală, atelierele de producție etc., coridoarele, clasele, laboratoarele și cabinetele școlare etc. reprezintă o problemă educativă cardinală, în așa măsură încît unii pedagogi consideră că, în esență, educația este o operă de organizare a mediului în care se desfășoară viața copilului. În ce constă organizarea mediului educativ extern?

Caracteristica primordială a acestui mediu o formează ordinea și curățenia, care-i conferă o frumusețe specifică și o forță de atracție penetrantă. Pe acest fond general, mediul este implantat cu valori specifice, în funcție de natura cadrului: sală de gimnastică, laborator, clasă, cabinet, coridor, sală festivă etc.

Elementele constitutive ale mediului educativ extern nu devin valori proprii (ale elevilor), în mod spontan, prin percepere repetate, neorganizate. Pe drumul interiorizării valorilor naționale, primul pas — pasul hotărîtor — îl constituie *conștientizarea* lor. Cum se petrece acest proces? Calea nu poate fi alta decît analiza, comparația, discuțiile, explicația, intepretarea etc. generatoare de întrebări, de neliniște interioară, de năzuințe, de aspirații și de atitudini. Înțelegerea valorilor naționale exercită putere de atracție și, treptat, elevul aderă la ele — le transformă în valori proprii, în modele și criterii de evaluare a conduitei personale și ale semenilor săi în toate împrejurările vieții.

Mediul educativ intern are drept conținut un sistem specific de relații sociale, un complex de tradiții, aspirații, idealuri, preocupări literar-artistice, științifice, tehnice, etice, sportive, o opinie publică sănătoasă etc., exprimate prin toate acțiunile întreprinse în cadrul organizațiilor de copii și tineret din fiecare școală. Cercurile pe obiecte de învățămînt, drumețiile, excursiile și vizitele, taberele, manifestațiile artistice și sportive, expozițiile, ansamblurile corale și cele sportive etc., sînt tot atîtea modalități ce pot conferi valoare mediului educativ dens din școală. Factorii de conducere ai vieții școlare, educatorii și cei educați, pot să confere semnificație patriotică valorilor și acțiunilor ce alcătuiesc mediul educativ dens din școală.

În acest climat educativ cu tonalitate afectivă intensă, în care se desfășoară zi de zi viața elevilor, aceștia respiră liber, fără alte griji și pe îndelete aerul cultural-etic de natură patriotică, „ventilat" cu multă grijă de-a lungul șirului de generații care s-au perindat mai înainte prin școală. Sănătatea spirituală ce se asigură în această atmosferă de entuziasm și plină de avînt patriotic se imprimă în inimile elevilor pe întreaga viață.

Atmosfera afectivă ce se țese dens în procesul de învățămînt, la fiecare obiect de studiu, ca și mediul educativ ce se cultivă cu grijă în școală, servesc permanent ca un teren proaspăt în care încolțește, se dezvoltă și devine viguros patriotismul revoluționar, purtător de roade îmbelșugate.

Pe drumul acesta, funcția educativă a școlii se afirmă cu atît mai mult cu cît se conjugă înrîurirea exercitată de mediul de viață al elevului (în familie, în grupul de joc, în vecinătate și în mediul profesional în care se desfășoară practica productivă). Este deosebit de important ca în amplul proces de formare a omului, viața din afara școlii să continue, să completeze, să consolideze și să desăvîrșească opera educativă, al cărei fundament îl zidește școala.

O PUBLICAȚIE DE PRESTIGIU

CÎND AM CITIT în numărul 9/1980 al „Gazetei Matematice" pentru elevi că „Gazeta Matematică a profesorilor" își va relua apariția cu subtitlul „pentru perfecționarea metodică și metodologică în matematică informatică", ne-am bucurat foarte mult. Publicație cu prestigiu în rîndul cititorilor, care continuă tradiția „Gazetei Matematice" seria A, care a apărut lunar pînă în anul 1974, s-a impus de la primul număr.

După cum reiese și din editorialul publicat în acest prim număr al „Gazetei Matematice", semnat de coordonatorul colegiului de redacție, acad. N. Teodorescu, „revista își propune să prezinte articole de informare științifică accesibile profesorilor, studenților, informaticienilor, articole destinate să deschidă gustul pentru aprofundare, pentru lărgirea ariei de cunoaștere. De asemenea, articole de documentare științifică în domenii strîns legate de învățămînt, susceptibile de a stimula introducerea de noi noțiuni, fără a violenta capacitatea de asimilare a elevilor, și cu intenția deliberată de a le trezi creativitatea potrivit cu vîrsta și pregătirea lor".

Beneficiind de un colegiu de redacție prestigios ce cuprinde cadre universitare, profesori din învățămîntul liceal, „Gazeta Matematică" a reușit să grupeze profesorii de matematică în jurul ei, să fie căutată și studiată cu interes.

În primul număr, acad. profesor Caius Iacob, la rubrica **Informare științifică**, tratează „interesul utilizării sumelor lui Darboux pentru definirea integralei simple în învățămîntul liceal". Acest articol — care se continuă în numerele 2 și 3 — insistă asupra unei probleme esențiale a analizei matematice care se învață la clasa a XII-a și a modului de predare a acestei teme.

Tot în acest număr, conf. univ. Ion D. Ion de la Universitatea București, la aceeași rubrică, într-un articol care continuă și în numărul 2, se ocupă de „Structura grupurilor $SL_n(Z)$ și $GL_n(Z)$" care servește informării științifice a profesorilor care predau algebra la clasa a XII-a.

La rubrica **Articole metodico-științifice**, lectorul universitar Ion Tomescu de la Facultatea de matematică a Universității București, într-un articol interesant, tratează într-un mod original predarea noțiunii de flux într-o rețea de transport, în învățămîntul liceal, temă inclusă în programa elaborată de

Prof. PETRE ANDREI
Șc. generală nr. 3 — Ploiești

Prof. CONSTANTIN GEORGESCU
Liceul economic și de drept administrativ — Ploiești

(Continuare în pag. 25)

Valorificarea elementelor concrete în sădirea sentimentelor patriotice la elevii micii

Institutoare CONSTANȚA VAICĂR
Liceul „Frații Buzești", Craiova

ÎN EDUCAȚIA PATRIOTICĂ A ELEVILOR, în reușita acesteia, am observat că oportunitatea apare ca una din condițiile esențiale. De ce cred asta?

Dacă în instrucție sînt decisive motivația și evaluarea, educația, în măsura foarte mare în care ea e implicată în instrucție, presupune aceleași căi de realizare. Și totuși, există un grad de specificitate pentru problemele preponderent educative, care cer o atenție specială în găsirea metodei sau procedeului, a tonului, a măsurii, ori a pretextelor celor mai oportune.

Astfel, educația în general, și educația patriotică în special, reclamă în mod obligatoriu *autenticitatea*. Numai autoconvingerea va reuși să comunice mesajul educativ. Dar simțind această necesitate, mulți învățători cad în teatralism. Căutînd să folosească cu orice preț prilejurile oferite de texte, și în general, de activitatea cu școlarii, forțînd nota, nu numai că nu ating scopul propus, dar și dăunează acestuia, prin bagatelizare. E o greșeală în stilul politizării cu orice preț a lecțiilor, care a fost abandonată spre folosul unei educații implicate în mod firesc.

Personal, consider eficientă *implicarea*. Gîndind înapoi, cu limpezimea memoriei pentru vîrsta copilăriei, constat cu uimire că n-am auzit-o pe mama folosind cuvîntul „patrie". Nici o dată. Dar mi-amintesc cum se mîndrea cu cele 72 de basm · pe care le știa de la bătrîni și pe care ni le povestea cu o rară măiestrie, de nopțile de vară cînd în cîntecul privighetorilor ne arăta pe cer Carul Mare, Cloșca cu pui, ori Luceafărul. Și noi prindeam rădăcini sub ele.

Am admirat satul, alături de mama, de pe culmea dealului. N-auzeam exclamații. Dar urmărind privirea tăcută a mamei descopeream la rîndu-mi pămîntul de care era legată minunea nașterii mele. Era ca și cum mama mi-ar fi pus în brațe valea întreagă cu apa, cu aerul, cu clădirile sale... pentru totdeauna.

Ducem la rîndu-ne copiii noștri pe acele locuri, bucuroși să-i vedem cum se leagă de ele. Căci fiecare simte că doar pămîntul tău, al tuturor ai tăi, poate fi atît de generos încît să-ți permită să-l uiți în timp ce-l calci. E o stare binecuvîntată care te lasă liber muncii și creației. Căci sentimentele profunde sînt decente, tăcute, subînțelese.

Și ce sentiment e mai mare, și ar trebui să fie mai profund, ca sentimentul dragostei față de patrie?

Nu sîntem noi patria cu tot ceea ce ne implică?

Consider de aceea că despre patrie ar trebui să vorbim ca despre noi înșine.

De asemenea, *răbdarea* se dovedește oportună în realizarea educației patriotice, căci roadele acesteia se materializează foarte divers, uneori în împrejurări cînd copiii nu mai sînt demult elevii noștri. Cele mai multe influențe există latent, nu se manifestă distinct, expres, identificabil, ci influențează comportamentul general. Acest lucru trebuie să-l știm pentru a nu dezarma. Sădind cu grijă copăcelul, dirijînd tulpina lui, noi pregătim coroana falnică de mîine. Pentru reușită ne vom feri de stridențe, de platitudini, de formule stereotipe.

Se știe că nașterea și dezvoltarea sentimentelor sînt greu de urmărit. Influența noastră se manifestă diferit în funcție de personalitatea fiecăruia dintre elevii noștri. Și dacă în industrie, în activitatea de înarmare cu cunoștințe și tehnici de muncă avem obligația să lucrăm diferențiat, momentele de educație sînt prin excelență frontale. Chiar cînd ne adresăm direct unui singur copil.

Oportună este și *tăcerea* după acele texte sensibilizante, care cer un timp în care trăirile se așază durabil în suflete.

Mai există, de asemenea, și *oportunitatea momentului*, a cărei forță se dovedește uneori extraordinară. O profesoară povestea că însoțise un grup de elevi într-o excursie în străinătate. Trecuseră prin mai multe țări. Admiraseră multe lucruri. La întoarcere însă, cînd autocarul a trecut pe pămîntul românesc, ca la un semn a izbucnit din piepturi „Tricolorul". Și mulți ochi au înotat

în lacrimi. Și de sufletul multora patria s-a mai legat o dată.

Dacă ne gîndim bine, sentimentul dragostei de patrie implică toate celelalte sentimente pozitive, conturîndu-se astfel într-o chintesență a lor. Privind astfel lucrurile, cei ce iau parte la formarea tinerei generații, trebuie să fie foarte preocupați de calitatea muncii lor.

M-aș opri la *cărțile de lectură* pentru micii școlari (care au ameliorat, mai ales cantitativ, literatura pentru copii de la noi). Unele din aceste cărți oferă o ilustrare excesivă, care micșorează nevoia de transfigurare a micilor cititori. O mie de căpșoare ar imagina în o mie de feluri ceea ce li se comunică prin cuvînt, folosind pentru aceasta unele elemente ale bagajului lor informațional și afectiv. Acesta la rîndul său e logic legat de locuri, de oameni sau evenimente cunoscute. Legăturile cauzale, născute în acest efort imaginativ constructiv, conduc spre efecte durabile, ferind de comoditatea la care îmbie imaginile gata servite de autori. La urma urmei, zmeii din basmele copilăriei noastre nu erau uciși tocmai lîngă cișmeaua bine știută la care ne potoleam zilnic setea? Și pădurile fermecate n-aveau întocmai cărările pe care le călcam zilnic, vara? Și ce imagini rămîn mai proaspete, mai vii și mai dragi decît cele ce se nasc în anii dintîi, beneficiind de prospețimea minții, de neîntinarea simțurilor, de credința în visele cele mai îndrăznețe?

Un desen reprezentînd o floare (îndeobște stilizată, semn că e acolo în numele tuturor florilor) împiedică în fond pe copil la o legătură de suflet, căci el ar putea lega această imagine de grădina casei părintești sau a bunicilor, de parcul duminicilor sale, de un eveniment drag, cînd i s-a înmînat o floare pe care n-a uitat-o.

În același timp însă, nu trebuie abstractizate prea mult textele cu mesaj patriotic, asigurîndu-se respectarea *principiului accesibilității*. Unele dintre acestea, splendide ca mesaj educativ, păcătuiesc prin abundența termenilor abstracți. Mihai Beniuc, incontestabil un poet mare, propune „șoimilor patriei" poezia cu același titlu. Foarte frumoasă, dar ea conține în opt versuri, patru expresii foarte grele, cu sensuri majore care cer explicații ample („străbun", „viitoare eră", „următorul ev", „a pune temelia") și nici un element palpabil, care să fie punct de sprijin pentru gîndirea concret-intuitivă a copilului. Scopul e salvat prin muzicalitatea versurilor, prin rima lor și tonul angajant.

Se pare însă că toate epocile se grăbesc să devanseze cînd e vorba de copii, ei fiind constant considerați mai receptivi decît generațiile precedente. Căci iat-o pe scriitoarea George Sand opinînd: „E bine să obișnuiești copiii cît mai curînd posibil cu un exercițiu moderat, dar zilnic, al diverselor facultăți spirituale. Dar prea se grăbesc toți să le servească lucruri subtile". Deși, aș completa eu, se știe că educația patriotică (cuprinzînd formarea conștiinței patriotice și comportării patriotice) trebuie să se bazeze în prima sa etapă pe elemente concrete care să confere o cît mai mare claritate noțiunilor în discuție.

Revenind la manualele școlare, observăm că multe din textele prin care realizăm educația patriotică cer lămurirea *contextului istoric* al evenimentelor prezentate. Căci au existat acte dure, a căror necesitate copiii n-o realizează în condițiile prezente în care ei trăiesc. Haiducii, ori domnii noștri cei viteji, precum și capii mișcărilor țărănești au ucis, au dat foc, au pedepsit. Copiii trebuie făcuți să înțeleagă necesitatea absolută a acestor acțiuni în condițiile specifice ale vremii respective. După cum trebuie făcuți să înțeleagă eroismul cotidian al muncii, din vremurile de liniște ale țării, precum și faptul că întreaga lor pregătire este dedicată patriei: în vremuri de pace pentru înflorirea ei, în vremuri de restriște pentru apărarea ei.

Cred că patria înseamnă, în sensul cel mai simplu privind, legăturile noastre trecute, prezente și viitoare, cu un anume loc; din toate unghiurile cu putință. Și cred că una din dificultățile și implicit obligațiile învățămîntului, ar fi aceea de acoperire a acestui timp în toate ipostazele sale. Și dacă trecutul ne ajută cu vestigiile lui, iar prezentul cu incontestabilul realității, pentru viitor sarcina e mult mai grea. Pentru a prospecta avem nevoie de realizările trecutului și de certitudinile prezentului, pe primul lămurindu-l și îndrăgindu-l, pe al doilea înțelegîndu-l și construindu-l. În același timp însă, trebuie să asigurăm durabilitatea trăirilor provocate prin toate intervențiile noastre și acesta e rodul autenticității, al echilibrului, al oportunității — în general.

Poate noi, învățătorii, nu vom avea prilejul să observăm convingerile patriotice ale celor pe care îi educăm, dar va trebui să construim permanent, printr-o sinceră implicare, această clădire unică — dragostea de patrie.

În contextul extrem de amplu al educației patriotice, demnă de amintit mi se pare *predarea și interpretarea interdisciplinară*. Cunoștințele dobîndite în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt, informațiile mass-mediei vor alcătui o argumentație mai amplă, mai convingătoare, ținînd cont că realitatea naște certitudinile, iar acestea nasc idealurile.

Demnă de reținut rămîne *atitudinea generală a dascălului* concretizată în autoexigență, corectitudine, conștiinciozitate. Doar că pe acestea el nu le transmite, ci se transmit de la sine prin tot ceea ce face învățătorul sau profesorul. Consider că realizarea educației patriotice e necesar a fi reflectată în orice împrejurare, să fie utilizate ocaziile numeroase în care sîntem alături de copil cînd putem influența formarea sa profund patriotică.

Forme eficiente de educație materialist-științifică în clasele primare

Înv. GUSTAV PAAL
Școala generală nr. 4, Mediaș

EDUCAȚIA MATERIALIST-ȘTIINȚIFICĂ, latură fundamentală a învățămîntului nostru socialist, baza formării omului nou, revoluționar este circumscrisă în etapa actuală de doi factori determinanți ai acestei munci:

1. Constatăm cu satisfacție că omenirea se îndreaptă cu pași vertiginoși spre victoria cunoașterii și adevărului asupra neștiinței și ignoranței. Revoluția științifico-tehnică, declanșînd o nemaicunoscută explozie de descoperiri noi privind existența și evoluția lumii materiale și a vieții, ne pune la dispoziție tot mai multe dovezi și argumente, care demonstrează justețea teoriei materialismului dialectic și istoric despre lume și viață.

2. În ciuda acestei evoluții pozitive, misticismul, obscurantismul și alte teorii idealiste persistă și încearcă să-și recruteze, direct sau indirect, victimele din rîndul tineretului, începînd din fragedă copilărie, de la vîrsta cînd copilul încă nu înțelege fenomenele științifice și nu poate pătrunde cu judecată logică complexitatea proceselor de evoluție, acceptînd cu ușurință și bună credință minciunile despre tot felul de minuni, sfinți și alte puteri supranaturale. În multe cazuri fenomenul religios este transmis din generație în generație, de la bunici la copii și nepoți cu mult înainte ca aceștia să pășească pragul școlii.

Această situație conferă muncii de educație materialist-științifică din școală o dublă funcțiune: pe de o parte, trebuie să ducem o luptă susținută pentru sustragerea elevului de sub influența bisericii și a altor factori care propagă misticismul și să-l dezrădăcinăm de toate prejudecățile și reprezentările false, eronate deja acumulate, iar pe de altă parte, concomitent cu prima, să-i formăm baza de cunoaștere științifică a naturii și a vieții.

Sarcinile, conținutul, formele și metodele de educație materislist-științifică, urmărind același scop final, trebuie puse în concordanță și să respecte condițiile specifice în care se desfășoară munca, mediul socio-profesional-cultural din care provine elevul și, mai ales, particularitățile de vîrstă și nivelul de înțelegere al colectivului cu care lucrăm.

La nivelul claselor primare elevii nu dispun încă de o gîndire abstract-teoretică, nu pot sesiza legăturile mai adînci dintre fenomene; gradul lor de cunoaștere vizează concretul, obiectele în mișcare și acțiune, pe baza cărora înțeleg unele procese din natură și sînt capabili să tragă concluzii și să facă generalizări.

Ținînd cont de aceste particularități de vîrstă, formarea concepției ateist-științifice despre lume și viață la școlarii mici se realizează sistematic, gradat și progresiv printr-o gamă variată de activități practico-aplicative, procedee și metode intuitive, printre care jocul didactic constituie, poate, cea mai accesibilă și îndrăgită formă.

În continuare voi prezenta unele jocuri didactice specifice muncii de educație materialist-științifică, folosite cu rezultate bune atît în cadrul unor lecții cu conținut științific, cît și în activitățile pionierești și extrașcolare organizate pe această temă.

1. **JOCURI DE MIȘCARE.** Din această categorie de jocuri redau trei și anume:

a) „STROPUL DE PLOAIE". Locul de desfășurare: sala de clasă. Scopul: Cunoașterea formării norilor și a ploii. Combaterea credinței că ploaia e trimisă de dumnezeu. Desfășurarea: Unul dintre copii se plimbă printre rîndurile de bănci și spune:

Stropul: Sînt un strop de ploaie.
Ghici de unde vin? *(se oprește la un copil)*
Copiii: Vii din norul negru?
Stropul: Da, de-acolo vin. *(pleacă mai departe)*
Sînt un nor de ploaie.
Ghici de unde vin? *(se oprește la alt copil)*
Copiii: Vii din marea-adîncă?
Stropul: Da, de-acolo vin.
Marea-mi este mama,
Soarele mi-e tata,
Voi frățiorii mei.
Copiii: *(ies din bănci, se plimbă prin sală spunînd)*
Zburăm, zburăm pe aripi de vînt,
Aducem viață pe pămînt.
Flori și holde noi udăm.
Pîine multă noi vă dăm.
Stropul: *(după ce un timp copiii au imitat ploaia)*
Opriți! Opriți! Vă așezați!
Pîine proaspătă mîncați. *(copiii se așază și jocul se reia de la început)*

b) „CINE-I MAI TARE". Locul de desfășurare: curtea. *Scopul:* A înțelege că omul

poate stăpîni forțele naturii și le folosește spre binele tuturor. *Desfășurarea:* Unul dintre copii este uraganul, altul potopul, iar al treilea fulgerul. Copiii stau în cerc. Intră mai întîi în cerc uraganul și, imitînd bătaia vîntului, zice:

Uraganul: Eu sînt uraganul. Un oraș (avion, fabrică etc.) vreau să distrug. *(prinde un copil, încercînd să-l ducă cu el)*

Copiii: *(se prind umăr de umăr, fac zid puternic și spun)* Nu poți, nu poți, e solid făcut.

Uraganul: *(mai încearcă de două ori cu alți copii spunînd aceleași vorbe, apoi iese din joc singur sau cu un copil smuls din cerc)*

Acum intră în cerc potopul și imitînd ploaia spune:

Potopul: Sînt potopul furios. Un vapor *(oraș, bloc)* vreau să distrug. *(prinde un copil, încercînd să-l ducă cu el)*

Copiii: *(se prind din nou umăr de umăr, fac zid și spun)* Nu poți, nu poți, zidul e solid. *(ca și uraganul potopul are voie să încerce de trei ori să fure un copil din cerc, apoi iese din joc).*

Pe urmă intră în cerc fulgerul și imită cu zgomot șuierător căderea lui.

Fulgerul: Eu sînt fulgerul de foc. Casa (copacul, podul) asta vreau s-o ard. *(prinde și el un copil, încercînd să-l smulgă din cerc)*

Copiii: *(procedînd ca și mai înainte zic)* Nu poți, nu poți! Are paratrăsnet. *(după ce a încercat de trei ori și fulgerul iese din joc)* *La urmă, toți copiii bat fericiți din palme spunînd:*

Copiii: Ați pierdut, ați pierdut! Noi sîntem mai puternici.

Notă: În cazul că fiecare dintre cei trei interpreți ai fenomenelor naturii a reușit să ducă cu el cîte trei copii, ceea ce este aproape imposibil, ei sînt cîștigătorii.

c) „UNDE-S SFINȚII? NU-S!" *Locul de desfășurare:* curtea. *Scopul:* Înarmarea copiilor cu unele cunoștințe elementare despre Cosmos și planete. Combaterea superstițiilor despre existența cerului în care, zică-se, ar trăi Sfinții și Dumnezeu. *Desfășurarea:* Copiii se așază în cerc. Unul, cosmonautul, imitînd zborul cu racheta, spune:

Cosmonautul: Cu racheta mea din fier
Am luat zborul pînă-n cer.

Copiii: *(întreabă mirați)* Unde-i cerul? Nu-i!

Cosmonautul: Și mai zbor, mai zbor într-una
Și dau de Sfînta Vinerea. *(se oprește la unul)*

Copiii: Nu e Sfînta Vinerea. E Luna!

Cosmonautul: Și mai zbor în sus, în sus,
Și dau de Sfînta Duminică. *(arată un copil)*

Copiii: Nu e Sfînta Duminică. E Venus.

Cosmonautul: Și iau zborul într-o parte,
Și dau de Sfîntul Petru. *(arată un copil)*

Copiii: Nu e Sfîntul Petru. E planeta Marte.

Cosmonautul: Și iau zborul pe-ndelete,
Și dau de îngeri. *(se oprește în fața copiilor)*

Copiii: Nu sînt îngeri. Sînt planete.

Cosmonautul: Și racheta tot mai suie.
Și m-apucă gînduri rele:
Nu văd cerul, numai stele.

Copiii: Numai stele, numai stele.

Cosmonautul: Și mă-ntorc iar pe Pămînt,
Și n-am dat de ni ci un Sfînt.

Copiii: Nici un Sfînt, nici un Sfînt!

Cosmonautul: Dă-i încolo, nu-i mai caut.

Copiii: Ai zburat — ești cosmonaut.

Notă: *Pot intra în joc și doi sau trei cosmonauți deodată.*

Jocurile de mișcare descrise mai sus pot fi precedate sau urmate de explicații și discuții colective referitoare la problemele și noțiunile științifice din jocul respectiv, depinde de situația concretă și de felul în care învățătorul trezește curiozitatea și interesul elevilor de a cunoaște și a se informa.

2. **JOCUL „POȘTA ÎNTREBĂRILOR".** Este un joc neprogramat și se desfășoară pe trimestre și pe întregul an școlar. Fiecare elev alege din presa pentru tineret, dintr-o carte citită sau dintr-o temă studiată la școală cîte o întrebare cu conținut științific, ca de exemplu: „Cine a descoperit razele X și cum se numește aparatul care le produce?" (din bucata cu titlul „Globul fermecat din sticlă", manualul de citire, clasa a IV-a) sau „Cum se formează izvoarele de ape minerale"? (cunoștințe despre natură, clasa a V-a), „Ce sînt stelele căzătoare?" (Cutezătorii), „Cine este primul cosmonaut român?" (Cutezătorii) etc. Întrebarea, scrisă pe o foaie de hîrtie, se pune într-un plic și se predă unui coleg din clasă. Acesta, dacă știe, dă răspunsul tot într-un plic expeditorului, iar dacă nu-l știe, trimite plicul cu întrebarea respectivă altui coleg și așa se continuă în lanț pînă cînd unul o dezleagă. Pentru fiecare întrebare trimisă se acordă un punct, iar pentru un răspuns corect se acordă 5 puncte. Elevul care pe trimestru sau pe an acumulează mai multe puncte este cîștigătorul, primește un premiu și titlul „Candidat în știință". Variante: În loc de întrebări se pot pune în plic un desen reprezentativ cu o temă științifică sau o problemă de rezolvat, tot cu conținut științific. De exemplu, „Dovedește cu ajutorul a două baloane și o balanță că aerul are greutate" (clasa a IV-a etc.).

3. **JOCURI CONCURS „CINE ȘTIE, CÎȘTIGĂ".** Aceste jocuri sînt precedate totdeauna de studierea unei teme, a unui capitol sau de o excursie, de o vizită ori de o drumeție, cu scopul cunoașterii sistematice a naturii, a plantelor, a animalelor, a păsărilor etc., după care se anunță tema concursului și data de desfășurare. În concurs sînt antrenate grupele de pionieri, fiecare întocmind cîte 5—10 întrebări, pe care le adresează grupei concurente. Învățătorul ajută elevii la întocmirea întrebărilor. Cîștigă grupa care răspunde la mai multe întrebări. Iată unele teme ce pot face obiectul unui joc concurs: „Din viața plantelor" (animalelor păsărilor etc.) sau „Cum ocrotim natura?", sau „Fenomene ale naturii în slujba omului" și altele.

4. **JOCURI DE PERSPICACITATE ȘI ÎNDEMÎNARE.** Scopul acestora vizează, îndeosebi, combaterea, pe bază de argumente științifice și demonstrații practice, a credinței în minuni, în magie, spiritism și alte forțe supranaturale.

a) *Un prim grup de astfel de jocuri* cuprinde: „Experiențe uimitoare" sau „Minuni în eprubetă" și se desfășoară în laborator pe bază de experiențe ca de exemplu: „Transformarea apei în cele trei stări" sau „Puterea aburului", sau „Ghiața mai tare ca oțelul", sau „Colorarea și decolorarea unei soluții" etc.

b) *Un alt grup de jocuri* de perspicacitate se referă la jocurile bazate pe iuțeală și îndemînare, prezentate de obicei la circ și în spectacole de iluzionism și care impresionează într-atît pe copii, încît sînt convinși că iluzionistul este înzestrat cu forțe supranaturale și poate transforma o pisică într-un cîine, o batistă în iepuraș și stoarce bani din urechile sau nasul oamenilor. Pentru a demonstra că toate aceste așa-zise scamatorii nu sînt decît simple mișcări executate repede sau camuflate, am invitat în clasă un părinte care a efectuat cîteva experiențe cu cărțile de joc și cu bani (*monede*), după care le-a explicat și le-a arătat secretul și copiilor. În discuțiile purtate s-a arătat că și iluziniștii procedează la fel, dar prin foarte multe exerciții au ajuns la o tehnică de îndemînare perfectă. Lumina de pe fețele copiilor și sentimentele de satisfacție au fost dovezi grăitoare că a fost spulberată credința în astfel de minuni.

c) Tot în această categorie se încadrează și jocurile distractive din domeniul matematicii, fizicii sau chimiei, care pentru școlarii mici, neinițiați, constituie la început adevărate minuni, ca de exemplu. „Ghicesc numărul la care te-ai gîndit", „Ghicirea vîrstei" sau „Un cui trece prin sticlă" și multe altele. (Recomandăm în acest sens ca bibliografie, „*Amuzamente științifice*", Ed. Ceres, 1975, „*Recreații științifice*", Ed. Ceres, 1980, „*Ucenicul vrăjitor*" de Claudiu Vodă, Ed. Albatros, 1975 etc.)

5. **JOCURILE DE SIMULARE,** în fond, reprezintă călătorii imaginare în lumea tainelor științifice și se bazează de obicei pe cunoștințele acumulate din lectura cărților științifico-fantastice, din vizionarea de filme ori emisiuni științifice T.V. După ce echipajul a fost constituit și bibliografia studiată, se stabilesc în colectiv itinerarul, mijloacele de deplasare, aparatura și instrumentele necesare și se împart funcțiile și sarcinile pe fiecare membru în parte. Pregătirea este hotărîtoare pentru reușita expediției imaginare. Desfășurarea propriu-zisă a jocului începe cu prezentarea și descrierea mijlocului de transport-rachetă, submarin sau alt vehicul construit imaginar de echipaj. Începînd cu startul și parcurgerea itinerarului stabilit, specialiștii echipajului comunică prin radio și T.V., în cazul nostru aparatul de proiecție, ilustrații sau mostre pregătite dinainte, toate observațiile și descoperirile făcute. Desigur pe parcurs pot apărea situații neprevăzute, pe care echipajul trebuie să le rezolve și să se întoarcă victorios acasă. Iată unele teme pentru astfel de jocuri: „Zborul în Cosmos", „În adîncurile mărilor", „Călătorie în centrul Pămîntului", „Din tainele rocilor", „Mărturii despre civilizații extraterestre" etc. (Bibliografie: Jules Verne, E. von Däniken, Cunoștințe despre natură, clasa a IV-a).

În concluzie putem spune că aceste jocuri didactice nu numai că îmbogățesc și lărgesc orizontul cunoașterii științifice și contribuie la dezvoltarea imaginației și fanteziei, ci și la formarea unor trăsături de caracter, cum sînt curajul, dîrzenia, capacitatea de reacție și de decizie, întrajutorarea etc. Dar pentru a fi încununate de succes, organizarea și desfășurarea lor presupune din partea educatorului un înalt nivel politico-ideologic, răbdare, perseverență și putere de convingere, conjugate cu o înaltă ținută morală în tot ce face și spune.

DOCUMENT PROGRAMATIC DE O INESTIMABILĂ VALOARE

(Urmare din pag. 2)

formelor de proprietate socialistă, a mecanismului producției și repartiției; natura contradicțiilor în socialism; rolul activ al teoriei în dezvoltarea cunoașterii, în condițiile actuale; schimbările revoluționare și confruntările ce au loc pe plan mondial; direcțiile luptei popoarelor pentru oprirea cursei înarmărilor, înfăptuirea dezarmării și asigurarea păcii în lume și alte teze de o covîrșitoare însemnătate și valoare.

Întregului personal didactic, tuturor celor ce conduc și organizează procesul de învățămînt pe toată ierarhia școlară, se ocupă de formarea și educarea tinerei generații, le revin mari îndatoriri și răspunderi în a transpune neabătut în practică orientările, tezele și gîndirea creatoare a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Formarea bazelor concepției științifice despre lume prin însușirea cunoștințelor despre natură

Înv. TIBERIU BENDEA TÓTH
Școala generală Petreu, Jud. Bihor

În DECURSUL ANILOR am acordat o atenție deosebită cunoștințelor despre natură. Scopul acestor ore era ca elevii să se familiarizeze, la nivelul vîrstei lor, cu noțiuni științifice, cu unele metode de cercetare ca: adunarea unor date, gruparea și clasificarea acestora, observarea naturii, explicarea științifică a fenomenelor etc.

Am reușit ca elevii „să descopere" mediul natural și social, lumea viețuitoarelor, relațiile dintre om și mediul înconjurător. Acestea le-am putut realiza prin diferite metode ca de exemplu: observația, intuiția, experimentul, excursia, vizita, activități practice.

În clasele mici, în procesul familiarizării elevilor cu obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare, în mintea lor se conturează ideea foarte importantă că toate fenomenele din natură au anumite cauze materiale și nu depind de forțe supranaturale. Învățînd, de exemplu, despre anotimpuri, ei încep să stabilească anumite legături între fenomene. Un rol important în educația ateistă a elevilor din clasa I îl au excursiile, observațiile directe făcute în natură. Natura oferă în primul rînd un bogat material pentru dezvoltarea intelectuală a copilului. Legea unității dialectice a lumii nu poate fi înțeleasă de copil, dar pe baza observațiilor în natură el pote stabili unele legături, relații cauzale, care contribuie la dezvoltarea gîndirii lui logice.

În decursul iernii am organizat cu elevii clasei mele cîteva excursii, drumeții. Copiilor le-am explicat că iarna soarele luminează mai slab decît vara, că apune devreme și de aceea se întunecă repede. Le-am dat apoi ca temă să observe independent dacă dimineața, cînd vin la școală, este întuneric sau lumină. Aceste observații trebuiau să le facă în decursul cîtorva zile. La fel s-au făcut observații asupra altor fenomene ale iernii, cum sînt: ninsoarea, viscolul, promoroaca, însoțite de explicațiile cauzale respective. Atrăgînd atenția asupra stării vremii, am încercat să denumim corect diferite fenomene. În felul acesta, elevii au făcut cunoștință cu cele mai multe fenomene naturale. Familiarizarea copiilor cu natura vie a continuat în tot timpul iernii. Ei trebuiau să știe că iarna plantele nu mor, ci se adaptează noilor condiții, în așteptarea primăverii. Ca să le demonstrez aceasta am efectuat un mic experiment, care a durat aproape o lună. O lucrare practică (experiență) de stăteză prin care elevii pot constata influența principalilor factori în dezvoltarea plantelor este cea efectuată cu ramuri de arbori, de pomi fructiferi și arbuști. Cînd în natură plantele au amorțit (la începutul lunii decembrie) din cauza condițiilor create de instalarea anotimpului friguros, am colectat cu copiii ramuri de pomi despre care învață la cunoștințe despre natură — cireș, salcie etc. — pe care le-am adus la colțul vegetal și le-am introdus în vase cu apă. Pe ramuri s-au dezvoltat frunze și flori. În felul acesta copiii au constatat că plantele stau amorțite, din cauza temperaturii scăzute ele nu pot înflori, par moarte. Aduse în clasă, mugurii de pe ramuri încep încet să crească, să se desfacă, să „dea" frunze. Am ajuns la concluzia că plantele nici iarna nu mor. Pentru a-i convinge că nici animalele — mai ales insectele — nu mor, ne-am dus în grădina școlii, am despicat scoarța unui pom de prun. Sub scoarța pomului elevii au găsit mici viețuitoare: furnici, fluturași, diferiți gîndaci, insecte, nimfe care stăteau lipite de scoarța pomului.

Dar nu numai insectele au fost studiate, ci și păsările care iernează la noi. Le-am explicat elevilor de ce unele păsări rămîn la noi, iar altele sînt nevoite să migreze. În timpul unor astfel de observații, gîndirea copiilor se activează; prin diferite întrebări elevii sînt stimulați să stabilească legături între cunoștințele însușite anterior și să ajungă la unele concluzii.

În clasa a II-a noțiunile și cunoștințele elevilor despre anotimpuri, plante, animale și diferite fenomene ale naturii se îmbogățesc. Începînd din clasa a II-a am încercat cîteva observații de lungă durată asupra schimbărilor vremii în cele patru anotimpuri și care au fost consemnate, în ceea ce, foarte sugestiv, a fost numit *Calendarul naturii*. Pentru ca această activitate să fie cît mai atrăgătoare ne-am folosit de cîteva instrumente, aparate confecționate de elevi sau pe care le-am găsit în comerț. Am notat zi de zi și fenomenele meteorologice: starea vremii, temperatura, direcția vîntului și presiunea atmosferică. Toate acestea s-au notat pe-un jurnal — Calendarul naturii — al elevilor și în cel afișat în clasă, folosindu-se diferite semne convenționale. Copiii au fost antrenați ca în afara acestor observații să noteze în caietele lor unele lucrări agricole specifice

diferitelor anotimpuri — aratul, semănatul, secerișul, lucrări din gospodăriile personale etc. Aceste observații s-au notat și pe un tabel afișat în clasă sub titlul *Calendarul anotimpurilor*.

Se știe, că lipsa de căldură și de hrană face ca unele insecte să dispară. Aceasta atrage după sine și migrarea unor păsări. Rămîn numai cele care își mai găsesc hrană, în special pe lîngă așezările omenești. În legătură cu unele păsări am consemnat: viteza cu care se deplasează, înălțimea, formațiunile în timpul zborului, precum și perioada — zi sau noapte — cînd migrează aceste păsări. Toate acestea s-au notat pe cîteva planșe sub numele sugestiv: *Drumurile văzduhului*.

Am cerut elevilor să adune diferite frunze, semințe, simburi, grăunțe, scoarțe de pomi fructiferi și de arbori de pădure pe care le-au așezat în cutii de mărimea 36 cm × 30 cm × 8 cm. Pentru ca observațiile să fie cît mai atractive, ne-am folosit de două calendare. Unul dintre acestea era *calendarul în imagini*, cuprinzînd în imagini cele mai reprezentative momente ale unor anotimpuri și luni. Impresiile culese au avut asupra copiilor experiențele privind înmulțirea vegetativă, făcute cu cîteva plante de cameră. Am folosit frunzele și tulpina unor cactuși. Bucățile de tulpină, sau frunze, le-am așezat într-o cutie de sticlă, în care anterior am pus pietriș și nisip. Nisipul a fost mereu udat, ca părțile plantelor de cameră să înrădăcineze cît mai repede. Pentru ca apa să nu se evapore, cutia a fost acoperită cu o placă de sticlă. Experimentul s-a făcut și de elevi la ei acasă. În loc de lădiță ei au folosit un ghiveci de flori, iar placa de sticlă a fost înlocuită de un borcan. Experimentul ne-a adus mari satisfacții. În felul acesta am putut să înmulțim cîteva plante de cameră, reușind să efectuăm și observațiile necesare în legătură cu mediul de viață al unor plante. Experimentele făcute de noi, aparent, au o însemnătate mică; totuși, prin observațiile și experiențele făcute, elevii s-au putut convinge că faptele și fenomenele naturale sînt strîns legate între ele, sînt într-o mișcare, schimbare și evoluție continuă, că toate acestea au loc independent de conștiința omului. Folosind scheme, lucrînd cu diferite aparate, elevii au reușit să înțeleagă, la nivelul particularităților de vîrstă, materialitatea lumii, precum și faptul că tot ce se petrece în natură, este o mișcare perpetuă, are la bază legătura strînsă dintre diferitele fenomene din natură.

Instructive și cu mult interes au fost urmărite de elevii clasei a III-a experiențele și observațiile legate de lucrările practice organizate pentru cunoașterea perioadei încolțirii semințelor la unele zarzavaturi, precum și observarea condițiilor optime pentru dezvoltarea unor plante. La colțul vegetal din clasă au existat astfel de colecții. Am încercat să studiem, prima dată, efectele diferitelor tipuri de sol asupra dezvoltării plantei, a doua oară am observat influența diferiților factori ca: umiditatea, căldura, lumina. Pentru experiment am folosit semințe de roșii și de ardei.

La primul experiment elevii au constatat că în pămîntul cu gunoi de grajd planta încolțește cel mai repede și se dezvoltă în cele mai bune condiții. După aceea urmează pămîntul de grădină, pămîntul argilos, iar condițiile cele mai puțin prielnice pentru ca planta să se dezvolte le oferă nisipul. După ce elevii au constatat influența solului și a climei s-a trecut la studierea influenței distanței optime pentru ca planta să se dezvolte cît mai bine. După un experiment de aproape două luni, am trecut la lucrări practice. Este bine ca lucrările practice să se efectueze pe lotul școlar, unde cunoștințele teoretice însușite în perioada observațiilor se pot fructifica în practică. Exemplele practice îi conving pe elevi că procesul de dezvoltare la plante nu este o simplă rotație perpetuă, ci și rezultatul luptei contrariilor.

Cunoștințele despre natură conțin, în decursul claselor primare, noțiuni de biologie, chimie și fizică. Materia clasei a IV-a cuprinde destul de multe noțiuni de fizică și chimie, ținîndu-se seama de specificul vîrstei elevilor.

În clasa a IV-a am efectuat diferite experiențe și observații privind unele stări fizice ale cîtorva materiale. Elevii au observat, printre altele, dilatarea și contractarea corpurilor solide, lichide și gazoase. După aproximativ un trimestru am ajuns la concluzia că, indiferent de starea lor fizică, sub efectul căldurii corpurile se dilată. De fiecare dată am arătat importanța cunoașterii acestor însușiri pentru practică — necesitatea de a se ține cont, de exemplu, de dilatarea substanțelor solide la întinderea cablurilor de curent electric, la construcția podurilor, la așezarea căilor ferate etc.

Elevii, în decursul anului, au putut constata că omul poate să descopere „tainele", „enigmele" fenomenelor organice și anorganice pe care adepții ideologiei idealiste, din motive lesne de înțeles, le propagau nerezolvabile. La nivelul vîrstei lor am reușit să-i conving că lumea este de origine materială.

În încheiere, îmi îngădui să fac cîteva observații referitoare la prezetarea în programe și manuale a materiei la studiul cunoștințelor despre natură. Consider că:

— ar fi util ca tema referitoare la ocrotirea naturii, a mediului înconjurător să fie introduse mai frecvent în programele școlare și manuale;

— programa, dar mai ales unele manuale, în cîteva cazuri tratează greșit relația dintre om și natură. Consider greșită caracterizarea care se face, uneori, în manuale păsărilor

sau mamiferelor, după criteriul pagubelor sau foloaselor momentane aduse omului.

În clasa a II-a, programa şcolară şi manualul ne îndrumă că să se scoată în evidenţă pagubele aduse de animalele sălbatice, cu toate că unele (vulpea, dar în special ursul) sînt indiferente pentru om. Cunoscînd complexitatea naturii şi structura mediului înconjurător, consider că concepţia aceasta antropocentrică este greşită. Consider că în legătură cu vulpea ar trebui să se includă în manuale următoarele: distruge foarte multe rozătoare, vînează iepuri, căprioare bolnăvicioase, slabe, favorizînd în felul acesta selecţia naturală, echilibrul ecologic.

Cîteva propuneri:

— Este necesar ca în clasele a III-a şi a IV-a să se studieze insecte, păsări, mamifere, plante şi legate de ele activităţi pe care elevii le pot urmări îndeaproape. De exemplu, pe lîngă albinărit, să se includă şi creşterea viermilor de mătase.

În clasa a III-a în loc de privighetoare (mulţi învăţători o cunosc numai din imagini) să se predea piţigoiul, deoarece este cunoscut foarte bine de elevi şi se poate studia aproape în tot cursul anului. Titluri de lecţii ca „Omul cunoaşte natura şi o stăpîneşte" nu sînt, cred eu, prea indicate. Ar fi bine dacă elevii ar afla din astfel de lecţii că omul şi natura, sau dacă vreţi natura şi omul, nu sînt duşmani ca să fie stăpîn unul, sau altul, ci sînt prieteni, aliaţi.

Date şi fenomene chimice — argumente puternice de educare materialist-ştiinţifică a elevilor

Prof. MARIANA PATRINOIU
Şcoala generală Jirlău, jud. Brăila

CA ŞTIINŢĂ despre substanţe, despre structura şi transformarea lor, chimia este bogată în material util pentru formarea concepţiei materialist-dialectice despre lume şi pentru educarea ateistă a elevilor. Totuşi, resursele chimiei sînt departe de a fi folosite întotdeauna în scopul educării ateiste.

La studierea unor probleme din chimie am căutat să demonstrez cu convingere, că orice schimbări ar suferi o substanţă în diverse procese în natură, în producţie, în viaţa de toate zilele, ea nu se creează din nou (nu apare din nimic) şi nu dispare (nu se transformă în nimic), ci au loc schimbări privind forma, aspectul, calitatea materiei. Cantitatea de materie a rămas neschimbată. Aceste adevăruri le-am demonstrat elevilor experimental, aşa cum a făcut-o pentru prima dată Lomonosov (1756).

Cu totul altfel stau lucrurile în ce priveşte reprezentările religioase. Din punctul de vedere al religiei, dumnezeu a creat lumea din „nimic". Soborul popilor catolici de la Vatican a proclamat în anul 1870: „Anatema asupra celui ce nu recunoaşte că lumea şi toate lucrurile cuprinse în ea au fost create de dumnezeu din nimic".

Am arătat elevilor că reprezentarea despre dumnezeu, creator al universului din „nimic" este falsă, este expresia ignoranţei unor oameni. Legea conservării materiei dovedeşte în mod convingător că ideea facerii lumii este absurdă. În realitate, lumea nu este creată, n-a avut un început, ci există din totdeauna deoarece nu a existat un început sau sfîrşit al materiei.

La lecţiile de chimie (clasele a VII-a şi a IX-a), elevii studiază o serie de fenomene care lărgesc şi aprofundează cunoştinţele lor despre materie. În cadrul acestora le-am atras atenţia asupra legăturii dintre fenomenele studiate şi mişcările lumii materiale înconjurătoare. În această privinţă, un rol important îl joacă problemele circuitului elementelor în natură (O_2, N_2, P, C). În toate transformările, nici unul din elemente nu dispare fără urmă şi nu apare din nimic.

Mişcarea şi circuitul elementelor şi a compuşilor lor în natură sînt însoţite de mişcarea şi de circuitul energiei. Astfel, formarea substanţelor organice din CO_2 şi apă în plantele verzi este însoţită de o absorbţie de energie solară, iar descompunerea lor este însoţită de degajarea acestei energii.

Pe baza acestor cunoştinţe, prin obiectul chimie nimicim ultima amintire despre dumnezeu — creatorul lumii. Ceea ce numim noi „viaţa" universului este succesiunea veşnică, schimbarea veşnică, transformarea veşnică a materiei aflate în mişcare. Ştiinţa şi religia sînt de neîmpăcat.

În procesul predării chimiei, am insistat asupra faptului că omul, după ce a cunoscut legile mişcării şi ale dezvoltării materiei poate să prevadă fenomenele viitoare, să prevadă ceea ce nu cunoaşte. Acest lucru a apărut

clar cînd în clasa a VII-a s-a studiat legea periodicităţii şi sistemul periodic al elementelor descoperite de Mendeleev, precum şi diversele orientări în problema sintezei substanţelor pe baza teoriei structurii, a lui Butlerov.

Ştiinţa chimiei dispune de numeroase exemple care demonstrează că omul creează substanţe noi, inexistente în natură. La mijlocul secolului XIX se cunoşteau circa trei mii de substanţe organice, în prezent sînt cunoscute trei milioane şi din acestea majoritatea nu există în natură, ci sînt create pe cale sintetică.

În felul acesta, schimbînd compoziţia şi structura moleculară, omul a dovedit posibilitatea de a obţine după o reţetă dată substanţe cu proprietăţi excepţional de valoroase. Fibrele sintetice de pildă P.N.A., relonul, sînt moi, elastice şi mai trainice decît bumbacul, mătasea, lîna nefiind roase de molii, neputrezind. Deosebit de uimitoare este capacitatea omului de a obţine teflonul care depăşeşte aurul şi platina sub raportul stabilităţii chimice, folosit pentru diverse aparate şi piese de maşini în industria chimică, chiar în chirurgie pentru înlocuirea unor porţiuni osoase sau cartilaginoase. Dacă ne lăsăm furaţi de studierea formală a materiei prevăzute în programă, nesatisfăcînd curiozitatea ştiinţifică a elevilor, uşurăm pătrunderea în conştiinţa lor a diferitelor reprezentări religioase, neştiinţifice, despre forţa vitală „suflet". Cînd s-a studiat răspîndirea elementelor în natură, am arătat elevilor că halogenii, elemente ale grupei oxigenului, azotului, clorului, intră în compoziţia atît a substanţelor anorganice complexe care constituie natura nevie, cît şi compoziţia hidrocarburilor, a grăsimilor, albuminelor care intră în compoziţia corpului animalelor şi al plantelor.

Am căutat să lămuresc pe elevi şi să le arăt principala deosebire dintre ceea ce este viu şi neviu, iar în activitatea în afara şcolii am discutat despre apariţia vieţii pe Pămînt. Multe minuni ale religiei sînt legate de aplicarea unor legi ale chimiei. În cadrul lecţiilor şi în afara lor, am avut posibilitatea să demonstrez aceste minuni şi să arăt elevilor că, de fapt, în spatele acestor minuni se află legităţile chimice studiate de oameni. Printre minunile de acest fel se numără apa „sfinţită" care nu se alterează multă vreme, „moaştele sfinţilor părinţi" care multă vreme nu putrezesc, icoanele „plîngătoare", icoanele care „sîngerează" sau minunea pogorîrii sfîntului duh sub formă de flăcări.

În cursul studierii chimiei, toate aceste fenomene miraculoase le-am prezentat în aşa fel elevilor, încît ei să înţeleagă că de fapt nu este vorba de nici un fel de „minune". Cînd s-a studiat tema „Apa şi soluţiile" (clasele a VII-a şi a IX-a), am arătat elevilor că apa pură din punct de vedere chimic se poate păstra într-un vas curat închis ermetic. Aşa-numita „apă sfinţită" se ia în ianuarie, cînd în „copca de gheaţă" sînt puţine bacterii de putrefacţie şi puţină hrană pentru ele. În afară de aceasta, „apa sfinţită" se păstrează la biserică în vas de argint, iar uneori se afundă în ea o cruce de argint, ori ştiinţa a stabilit că argintul afundat în apă ucide bacteriile de putrefacţie care se găsesc în ea. Aceeaşi acţiune asupra bacteriilor o exercită unii tananţi care se găsesc în rădăcinile plantelor, de pildă busuiocul. De aceea, dacă apa se sfinţeşte afundîndu-se în ea busuioc, înseamnă că prin acest procedeu se ucid bacteriile.

Minunea înnoirii de la sine a icoanelor a fost explicată cu prilejul studierii compuşilor sulfului (clasa a VIII-a). După cum se ştie, icoanele se pictează cu alb de plumb în a cărui compoziţie intră sulfatul acid de plumb. Cu timpul, sub influenţa H_2S din aer, sulfatul alb de plumb se transformă în PbS neagră şi icoana se întunecă la culoare. Pentru înnoirea ei, este suficient să i se şteargă suprafaţa cu un oxidant oarecare, în urma căreia PbS se oxidează pînă la sulfatul alb de plumb şi icoana se luminează.

Funinginea de pe icoane se spală uşor cu soluţie (apă cu săpun) sau sodă, iar negrul de fum cu amestec de spirt şi terebentină. Cînd s-au studiat reacţiile ionului F^{+3} am considerat important să atrag atenţia elevilor că soluţia de rodanură de K sau NH_4, care împreună cu soluţiile care conţin Fe^{+3} dau o culoare roşie sîngerie, tocmai această proprietate au folosit-o clericii în diverse minuni legate de crearea unor icoane sîngerînde, acestea fiind simple şarlatanii. Oamenii ignoranţi rămîn uimiţi în faţa unor astfel de transformări miraculoase şi pe această bază sînt gata să creadă în marea putere divină, care chipurile hotărăşte soarta întregii lumi, toate acestea întunecînd conştiinţa oamenilor.

Pentru educarea ateistă a elevilor am folosit metode şi forme variate. În primul rînd am dezvăluit sistematic în cadrul lecţiilor materialitatea lumii şi caracterul obiectiv al legilor dezvoltării ei. Prezentînd în cadrul cercului de chimie unele pagini din viaţa cîtorva chimişti ca: Butlerov, Zelinschi, Mendeleev, am urmărit să-i ajut pe elevi să înţeleagă marea forţă a cunoştinţelor ştiinţifice. În cadrul unor serate cu tema „Minuni fără minuni", am căutat să demonstrăm şi să explicăm experienţele făcute.

Convorbirile pe teme ştiinţifice şi antireligioase cu părinţii: „Rolul previziunilor ştiinţifice în dezvoltarea industriei şi agriculturii", „Chimia şi viaţa", au contribuit la ridicarea nivelului cultural al părinţilor şi la educaţia ateistă în familie şi şcoală.

cipiului și, respectiv, județului, de organizarea și îndrumarea întregii activități politico-educative desfășurate cu elevii și personalul didactic în cadrul procesului instructiv-educativ și în afara școlii.

2. Răspunde în fața comitetelor județene, municipale, orășenești și comunale de U.T.C. de modul în care se desfășoară activitatea U.T.C. în unitatea școlară respectivă.

3. Îndrumă și coordonează activitatea organizațiilor de șoimi ai patriei, pionieri și U.T.C., în funcție de structura unității de învățămînt, atît în activitățile comune cu școala, cît și în cele specifice acestor organizații.

4. Organizează și răspunde de activitatea comisiei diriginților, preocupîndu-se de orientarea conținutului activității acesteia privind întărirea muncii de educație în rîndul elevilor.

5. Împreună cu organizațiile de pionieri și respectiv U.T.C. elaborează programul comun al activităților politico-ideologice, tehnico-științifice, cultural-artistice și sportive informînd, periodic, consiliul de conducere, asupra îndeplinirii prevederilor acestuia.

6. Se ocupă sistematic de creșterea contribuției tuturor disciplinelor de învățămînt, a celor de informare politică, de dirigenție și învățămîntul politic U.T.C. la însușirea temeinică de către preșcolari și elevi a ideologiei și politicii interne și externe a partidului și statului nostru, a operei tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român, președintele Republicii Socialiste România; orientează și controlează activitatea cadrelor didactice în vederea valorificării treptate, în raport cu ciclul și anul de învățămînt, a unor convingeri și atitudini revoluționare, comuniste, a creșterii conștiinței socialiste.

7. Răspunde de întreaga propagandă vizuală din unitatea de învățămînt, urmărind conținutul de idei al acesteia, legarea sa de problematica școlii, reflectarea nemijlocită a realizărilor social-politice și economice ale localității, județului și țării.

8. Urmărește, atît în cadrul procesului de învățămînt, cît și în cel al activităților extrașcolare, cultivarea în rîndul preșcolarilor și elevilor a înaltelor trăsături revoluționare, a dragostei și devotamentului față de patrie și partid, a respectului și prețuirii față de tradițiile glorioase ale poporului român, ale clasei muncitoare și P.C.R., față de realizările socialismului, îndeosebi din perioada în care în fruntea partidului și statului se află tovarășul Nicolae Ceaușescu.

9. Urmărește creșterea valorii educative, a activității tehnico-productive, cultivarea la preșcolari și elevi a respectului față de muncă și făuritorii bunurilor materiale, a grijii față de avuția națională, de gospodărirea rațională, responsabilă a tuturor resurselor țării, a voinței și hotărîrii de a se pregăti temeinic pentru a participa activ și eficient la construcția socialismului și comunismului din patria noastră.

10. Împreună cu conducerile unităților economice care patronează școala, angajează acțiuni educative comune de educare și formare a spiritului muncitoresc în rîndul elevilor, de orientare școlară și profesională, în funcție de necesarul de forță de muncă al localității și județului, în vederea integrării sociale, conștiente și eficiente a acestora.

11. Coordonează eforturile tuturor cadrelor didactice în dezvoltarea spiritului de creativitate, a interesului și pasiunii elevilor pentru învățătură, știință și tehnică, răspunzînd de organizarea și conținutul activității cercurilor tehnico-aplicative, științifice și pe discipline de învățămînt, de concursurile de creație tehnică și cultural-artistice.

12. Inițiază acțiuni sistematice pentru formarea în rîndul elevilor a unei înalte conștiințe morale, socialiste, a unei atitudini cetățenești înaintate, pentru însușirea și respectarea normelor eticii și echității socialiste, a legilor țării, precum și a prevederilor regulamentelor școlare.

13. Asigură, împreună cu toate cadrele didactice, promovarea prin orele de clasă și activitățile specifice ale organizațiilor de copii și tineret, a concepției revoluționare despre lume, a materialismului dialectic și istoric — a unor temeinice convingeri științifice, care să-i ajute la înțelegerea și interpretarea corectă a fenomenelor și evenimentelor din natură și societate, la combaterea concepțiilor mistice, retrograde.

14 Angajează, controlează și răspunde de antrenarea masei de elevi la activitatea cultural-educativă, sportivă și turistică în cadrul școlii și cluburilor de vacanță, promovînd acțiunile și formele care contribuie la cultivarea aptitudinilor, înclinațiilor și talentelor elevilor, la descoperirea, preluarea și valorificarea tradițiilor folclorice și culturale ale poporului nostru, la organizarea în mod plăcut și util a timpului liber.

15. Sprijină activitatea centrului de pregătire pentru apărarea patriei din școală, în vederea contribuției acestei activități la educarea patriotică a elevilor.

16. Îndrumă activitatea educativă desfășurată de comitetele de cămin și cantină, participarea elevilor și cadrelor didactice la buna întreținere, gospodărire și dezvoltare a bazei materiale a școlii, la acțiunile de muncă patriotică.

17. Asigură colaborarea școlii cu familia, conlucrînd în acest scop cu comitetele cetățenești de părinți pe școală și clasă.

18. Angajează participarea cadrelor didactice la munca educativă a școlii, asigurînd reflectarea în aprecierile anuale și în notarea cu prilejul susținerii examenelor de definitivat și grad, a contribuției fiecăruia la desfășurarea acestei activități.

În realizarea acestor sarcini directorul adjunct cu munca educativă colaborează

activ și îndrumă activitatea tuturor cadrelor didactice, a organizațiilor de pionieri și U.T.C., a comisiei diriginților, a comitetelor de părinți etc.

Directorul adjunct cu munca educativă, prin activitatea și atitudinea sa, trebuie *să fie modelul educativ al elevilor și cadrelor didactice din școală*. Modul său de conduită va fi cel al unui cetățean înaintat al societății noastre socialiste. Pentru aceasta el va fi interesat, înainte de toate, să fie informat temeinic asupra politicii partidului nostru, fiind un animator și susținător activ al acestuia, iar în școala sa un activist al partidului.

În contextul actual al renovării procesului de învățămînt, de afirmare puternică a valențelor sale formative, de angajare mai adîncă a potențialului educativ al tuturor disciplinelor de învățămînt, este cu deosebire necesară o intensificare a efortului de perfecționare profesională a tuturor cadrelor didactice. Conceptul însuși de pregătire profesională are astăzi accepțiuni noi, fiecare profesor, indiferent de specialitate, fiind chemat să se afirme ca un bun educator comunist. O bună pregătire pentru munca de director adjunct trebuie să fie, în fond, o bună pregătire pentru activitatea profesională, stăpînirea în egală măsură a unei largi informații științifice și a bazelor filozofice, psihologice, sociologice și pedagogice ale acțiunii de educație comunistă.

Hotărîtor în această acțiune de perfecționare a directorului educativ este desigur efortul său personal, organizarea unui program rațional de studiu și aprofundarea unei problematici noi, ca punct de sprijin al reconsiderării și înnoirii continue a experienței sale educaționale. El își va concepe acest program, desigur, plecînd chiar de la solicitările complexe și concrete ale activității practice pe care o desfășoară. Astfel, cerința de a se situa pe o poziție prospectivă în educație îl va determina negreșit să aprofundeze unele aspecte ale educației, problematica omului contemporan, raportul dintre idealul social și idealul educațional al societății noastre, să se edifice, de asemenea, în problemele sociologice privind mediul socio-cultural, relațiile sociale, procesele de urbanizare, tendințele și aspectele integrării sociale și profesionale ale tineretului etc. Factor activ în educația politică și moral-civică a tineretului școlar, directorul cu munca educativă va spori considerabil eficiența activității sale, lărgindu-și continuu orizontul de cunoaștere a problemelor politice, de etică și legitate socialistă.

Cerințele complexe ale dinamizării acțiunii educaționale pe care o desfășoară, a așezării acesteia pe temeiul unei mai bune cunoașteri a elevilor și al unor principii active de educație, angajarea creativității și subtilității sale în activitatea cu elevii, îi incumbă o mai adîncă edificare în psihologia vîrstelor, în problematica proceselor de grup și, de asemenea, în sfera largă a teoriei și metodicii educației, aprofundînd, îndeosebi, problemele educativ-politice, ale educației prin muncă și pentru muncă, ale orientării școlare și profesionale. Toate acestea ar putea constitui jaloane sigure și cu efect neîntîrziat în practica muncii educative pentru angajarea unui sistem personal de perfecționare al directorului adjunct cu muncă educativă. În această privință trebuie să se exercite mai pregnant rolul comisiilor metodice ale profesorilor diriginți, în calitatea lor de factori activi ai procesului de perfecționare, oferind mai frecvente prilejuri pentru dezbateri teoretice și metodologice și înlesnind degajarea, preluarea și generalizarea experiențelor semnificative și novatoare ale profesorilor fruntași.

Ca urmare, rezultatele muncii educative ale directorului adjunct cu munca educativă depind de nivelul său politic, ideologic, de prestigiul și autoritatea morală și profesională, de măiestria și tactul pedagogic, de respectul și dragostea față de elevi, de cunoașterea frămîntărilor, intereselor și aspirațiilor lor, de însușirile organizatorice care includ în ele inițiativă, creație, inventivitate.

„Școala de toate gradele — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului, în Expunerea la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c., — trebuie să formeze un tineret revoluționar, pasionat, îndrăzneț, gata de orice sacrificiu pentru interesele patriei, ale socialismului, pentru apărarea independenței țării, pentru pace."

Căi de întărire a colaborării dintre școală, familie și organizația de pioneri

Înv. PAULINA VOICU
Școala generală nr. 2, Călărași, jud. Călărași

1. AM PĂȘIT CU ÎNCREDERE ȘI OPTIMISM în actualul cincinal al calității și eficienței, atribute ce se înscriu și în do-meniul învățămîntului, care are menirea să asigure forța de muncă a societății. După cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, se-

cretarul general al partidului, „Realizarea unei noi calități a muncii și vieții presupune ridicarea continuă a nivelului de cunoștințe, a calificării tuturor oamenilor muncii. Este necesar să acordăm o atenție sporită bunei desfășurări a procesului de învățămînt, integrării sale organice cu știința și producția, înarmării tineretului nostru cu cele mai înalte cunoștințe ale tehnicii, ale cunoașterii umane în general"[1].

Ce poate fi mai frumos în viața noastră de educatori decît să te bucuri că la sfîrșitul anului școlar, la sărbătoarea muncii elevilor, vei fi înconjurat cu dragoste și recunoștință de toți micuții care ți-au fost încredințați spre a le da lumina cărților!

Calea cea mai eficientă de prevenire și lichidarea repetenției constă în pregătirea temeinică a fiecărui copil în ritmul său propriu, combaterea rămînerii în urmă la învățătură în faza incipientă. În acest scop, tovarășul Nicolae Ceaușescu a spus cu toată fermitatea că, trebuie să părăsim vechea mentalitate de a pierde pe parcursul anilor de școală o parte din copiii care ne-au fost încredințați în clasa I. „Obligația statului, a societății — precizează secretarul nostru general — nu este să-i scoată afară din școală pe cei care învață mai greu, ci să găsească mijloacele potrivite pentru a-i ajuta pe toți copiii să-și însușească cunoștințele corespunzătoare"[2].

2. Din experiența pe care o am, consider că *un mijloc eficient, care ajută la prevenirea eșecului școlar este unitatea de vederi, cooperarea între toți factorii de educație.*

Dezvoltarea copilului, de la cea mai fragedă vîrstă pînă a deveni un adult integrat în viața socială, este supusă unor multiple influențe. Dintre acestea, cea mai mare pondere în direcția și intensitatea acestei dezvoltări o au: familia, școala, organizația de pionieri. Toți cei trei factori acționează în vederea atingerii unui scop comun: dezvoltarea multilaterală a copilului. Acțiunile celor trei factori se sprijină unele pe altele, se completează reciproc, fiecare aducînd un element nou în conturarea profilului spiritual al copilului.

Din momentul cînd copilul a pășit pragul grădiniței sau al școlii, timpul petrecut de el în familie este mai redus. „Cei șapte ani de acasă" au devenit „șase", totuși familia, acest nucleu de bază al societății, găsește timp suficient de a-și pune în valoare multiplele valențe educative. În familie, copilul își formează primele deprinderi de comportare civilizată, deprinderi de muncă, își îmbogățește vocabularul atît de necesar pentru dobîndirea de cunoștințe, pentru dezvoltarea gîndirii. Dacă școala are datoria să dea, în primul rînd, copilului cheia cu care dezleagă tainele din cărți, obligația părinților este de a-l învăța „alfabetul" omeniei. Pentru însușirea acestui „alfabet" nu poate exista pauze sau vacanțe.

La școală, noi ne desfășurăm munca instructiv-educativă conform programelor școlare. Părinții își întemeiază munca de educație pe faptele vieții de familie. Dacă ele se desfășoară conform eticii noastre, valoarea lor educativă este asigurată. Un singur moment de abatere de la aceste norme, un singur moment de vacanță în educația copiilor de către părinți, creează condiții pentru însușirea altor norme care nu sînt proprii societății noastre socialiste. Iată de ce, se spune, pe bună dreptate, că familia, ca factor de educație, nu are vacanță.

3. În primii ani de școală, succesul la învățătură al copiilor este condiționat și de *modul cum sînt ajutați și supravegheați* de părinți, de *felul în care familia colaborează cu școala.*

Școala, pentru a da roade, are nevoie de sprijinul conștient și de colaborarea părinților. Educația în școală este o muncă irosită și insuficientă dacă familia este indiferentă și ostilă. Cadrele didactice desfășoară o colaborare strînsă cu familia, acționează pentru a face din ea un aliat de nădejde care s-o sprijine în munca de educație. Colaborarea școlii cu familia este necesară în toți anii de școală, în scopul informării reciproce cu privire la dezvoltarea copilului, comportarea și cunoașterea lui.

Formele de colaborare ale școlii cu familia sînt multiple. Voi insista asupra acelora pe care le-am folosit în fiecare an în munca mea și care au contribuit la obținerea unor rezultate mulțumitoare la învățătură.

a) *Vizitarea familiei.* La noi în școală se obișnuiește ca elevii clasei I să fie repartizați tovarășilor învățători din ultimul trimestru al anului precedent. În felul acesta putem să vizităm în vacanța de vară fiecare copil, în scopul cunoașterii reciproce, culegerii de informații despre dezvoltarea copilului, comportarea lui în familie și în grupul de copii.

Cu ocazia acestor vizite caut să-l antrenez pe copil cît mai mult în discuții pentru a-i cunoaște vocabularul, eventualele defecte de vorbire, gîndirea. Comportarea mea este a unui prieten, în dorința de a face din părinți aliații de mîine, de a-l face pe copil să capete încredere în mine, să dorească cît mai repede să pășească pragul școlii și al clasei. Vizitarea familiei nu se oprește aici. Ea continuă pe tot parcursul anului școlar în scopul cunoașterii condițiilor de viață ale copilului, a modului cum își respectă regimul de zi. De fiecare dată, discut cu părinții despre rezultatele la învățătură ale copilului, despre comportarea lui la școală, despre unele lacune pe care le constat în însușirea cunoștințelor și despre măsurile

1. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Adunarea solemnă consacrată împlinirii a 60 de ani de la crearea Uniunii Tineretului Comunist și a 25 de ani de la înființarea Uniunii Asociațiilor Studenților Comuniști din România*, „Scînteia", 20 martie, 1982.
2. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, București, Editura politică, 1973, p. 10.

pe care trebuie să le luăm pentru a le înlătura. De asemenea, iau informații de la părinți despre atitudinea copiilor față de membrii familiei, despre sarcinile concrete pe care le au zilnic. Părinții mai tineri mi-au cerut sfaturi în legătură cu ajutorul pe care să-l dea copiilor la învățătură, la rezolvarea unor probleme dificile care s-au ivit în dezvoltarea copilului.

Obișnuiesc să vizitez mai des familiile copiilor care au rezultate mai slabe la învățătură, îi ajut să-și învețe temele pentru ziua următoare, să-și însușească unele cunoștințe neînțelese sau înțelese în mod eronat. Am constatat că acești elevi sînt nesupravegheați acasă, nu-și respectă regimul de zi, sînt antrenați la activități inaccesibile vîrstei lor. În discuțiile cu părinții acestor copii am dat dovadă de răbdare, de înțelegere, dar am insistat să-și facă mai mult timp pentru educația pe care trebuie s-o dea copiilor, pentru ca mai tîrziu să le bucure viața cu izbînzile lor.

În cazul copiilor bolnavi, cînd sînt nevoiți să stea mai mult timp acasă, îi vizitez pentru a le explica lecțiile, în așa fel încît să nu rămînă în urmă cu pregătirea.

b) *Vizitarea școlii de către părinți* este o altă formă a colaborării cu școala, care pornește din inițiativa părinților. La început, din simplă curiozitate, mai tîrziu din dorința de a culege informații de la învățător despre tot ceea ce face copilul la școală, cum se comportă în colectiv. Majoritatea părinților vizitează frecvent școala, locul de muncă al copilului.

Prin astfel de vizite părinții cunosc lacunele din cunoștințele copiilor la diferite obiecte de învățămînt și sînt ajutați să intervină imediat pentru a le înlătura la timp.

c) *Adunările cu părinții*, pe care le organizez trimestrial, constituie un mijloc important al intensificării colaborării școlii cu familia, mijloc care contribuie la obținerea succesului la învățătură al elevului. Prin aceste întîlniri dau asistență pedagogică părinților. În cadrul lor se prezintă diferite teme pedagogice care vin în ajutorul acestora cu indicații prețioase, privind felul cum trebuie să devină adevărați educatori ai copiilor.

Teme ca: „Familia, prima școală a muncii"; „Să ne cunoaștem, să ne înțelegem copiii"; „Relațiile juste între membrii familiei, factor important în educația intelectuală și morală a copiilor" i-au ajutat să înțeleagă că sînt datori față de societate să crească niște copii întregi, de care mîine patria va avea nevoie. Prin astfel de teme i-am ajutat pe părinți să procedeze cu simț de răspundere în ajutorarea copiilor la învățătură, să-i facă pe copii să iubească cartea, școala, să considere școala a doua casă, a doua familie a lor.

d) La *lectoratele cu părinții*, organizate pe cicluri de clase, părinții audiază teme pedagogice, juridice, medicale, prezentate de învățători și de specialiști. Temele: „Copii cuminți, copii neascultători", „Dezvoltarea dragostei față de citit, față de carte"; „Îndrumarea și supravegherea atentă de către părinți a lecturii copiilor" au fost apreciate de cei prezenți, constituind un ajutor prețios în munca lor.

În scopul asigurării unei frecvențe foarte bune la aceste lectorate și adunări cu părinții, am prezentat uneori și programe artistice la care și-au adus contribuția mai ales acei copii ai căror părinți păsesc mai greu pragul școlii.

e) Prin *consultațiile sau convorbirile* organizate săptămînal, prezint părinților aspecte concrete din munca copiilor, le dau îndrumări detaliate în legătură cu unele probleme mai dificile pe care le ridică programa de învățămînt.

Schimbarea manualului de matematică începînd cu clasa I a fost primită cu îngrijorare de părinți, considerînd că astfel aportul lor în sprijinirea copiilor la învățătură va fi diminuat. La aceste consultații am dat indicații amănunțite părinților cum să procedeze, cum să-și ajute copiii în însușirea cunoștințelor matematicii moderne.

f) Consider că foarte eficientă în întărirea colaborării cu părinții este *corespondența* cu ei pe care o folosesc ori de cîte ori este nevoie. Prin acest sistem de colaborare, părinții sînt informați despre unele fapte mai deosebite din munca copiilor, despre unele abateri săvîrșite de copii și despre alte probleme ce se ivesc.

4. Tot în scopul creșterii randamentului școlar și evitării eșecului, *școala cooperează cu organizațiile de copii*.

Îndemnul adresat de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al P.C.R., „Învățați, învățați, pentru că numai însușindu-vă cele mai noi și mai înaintate cunoștințe în toate domeniile de activitate veți deveni buni constructori ai societății socialiste multilateral dezvoltate și ai societății comuniste, veți putea să serviți patria, politica partidului în cele mai bune condiții" și-a găsit ecou în rîndurile școlarilor și pionierilor, constituie un imbold în munca lor zi de zi.

Fiecărui pionier și școlar trebuie să-i fie clară legătura ce există între îndatoririle sale, interesele patriei și politica partidului, să-și cultive o atitudine de luptă hotărîtă și dîrză pentru a munci și învăța mereu mai bine.

Cunoscînd că o viață de organizație intensă antrenează și animă masa de copii, constituie un puternic stimulent pentru formarea atitudinii față de învățătură, am căutat să organizez activități atractive, eficiente care să antreneze pe toți copiii din detașament. Cele mai multe activități au avut drept scop stimularea, prin mijloace specifice, a hărniciei, sîrguinței și perseverenței, crearea unui climat de interes, răspundere și conștiinciozitate în rîndul colectivului de elevi.

Activitățile „De vorbă cu nota 10", „Sîntem mulțumiți de rezultatele noastre?",

„Toți pentru unul și unul pentru toți" au antrenat pe pionieri în discuții, în luarea de măsuri pentru obținerea unor rezultate cît mai bune la învățătură.

Activitățile organizate sub genericul „Stejar al pădurii românești", „Tovarășul Nicolae Ceaușescu prieten al copiilor" au sădit în sufletele lor dragostea nețărmurită față de P.C.R., față de tovarășul Nicolae Ceaușescu care întruchipează cele mai înalte virtuți ale poporului, i-au antrenat la strădania de a-și însuși comorile științei și culturii, așa cum conducătorul nostru înțelept o dorește. În adunările pionierești s-au dezbătut teme ca: „Să urmăm exemplul celor fruntași", „Învățătura, datoria de onoare". Discuțiile din aceste adunări au determinat pionierii cu situație mai slabă la învățătură să depună eforturi susținute pentru a obține rezultate bune.

O preocupare importantă în cadrul activităților pionierești a fost promovarea principiilor eticii și echității socialiste în rîndul copiilor, formarea spiritului colectivist, prin educarea răspunderii personale față de îndatoriri și față de colectiv, cultivînd năzuința de a depune eforturi și a învinge greutățile în munca de învățătură. În cadrul grupelor de pionieri există o susținută preocupare a pionierilor pentru ajutorarea colegilor care din diferite motive au rămas în urmă la învățătură. Pe cei care absentează de la școală din motive de boală, colegii din grupă îi țin la curent cu desfășurarea lecțiilor, îi ajută să-și însușească cunoștințele în așa fel încît să nu rămînă în urma colegilor. Prin activitățile pionierești desfășurate am sădit încrederea copiilor în viitorul lor, în propriile posibilități de a se perfecționa, de a-și însuși cunoștințele necesare pentru viață.

Voi prezenta cîteva realizări individualizate, obținute în anul școlar 1980-1981, ca urmare a colaborării celor trei factori educativi.

Elevii *A.I.* și *A.D.* sînt frați, bine dezvoltați atît din punct de vedere fizic, cît și intelectual. *A.I.* avea obiceiul să-și însușească lucrurile colegilor. Părinții sînt muncitori apreciați la două unități economice din localitate, dar nu se ocupau suficient de copii, lăsînd totul în seama școlii. Rezultatele la învățătură erau tot mai nesatisfăcătoare. Manifestau pasivitate, indisciplină în ore, agresivitate față de colegi în recreație. Am efectuat dese vizite la domiciliul lor, am prezentat de fiecare dată situația concretă părinților și i-am determinat să-și facă timp pentru a-i controla și supraveghea. Am insistat să stea mai mult în preajma copiilor, să-i ajute la nevoie. Rezultatele n-au întîrziat, în trimestrul al III-lea elevii și-au îndreptat situația, au promovat cu succes anul școlar.

B.G. — elev cu posibilități intelectuale minime. Mama este muncitoare, tata pensionar. Nimeni nu se ocupa de el acasă. Orele de meditație și ajutorul tovărășesc al pionierilor i-au fost de mare folos. Totuși, dorind să-l determin să muncească mai mult și acasă, l-am vizitat foarte des. De cîteva ori și-a efectuat temele în prezența mea, fapt ce a obligat pe tată să-i creeze condiții mai bune de învățătură, să-l controleze zilnic și să-l ajute. Elevul a început să obțină note mai bune, să vină cu temele scrise, să-și însușească conștient tabla înmulțirii și a împărțirii, să citească corect.

S.C. — elev foarte bun, cu posibilități intelectuale mari, ordonat, dornic să se afirme prin rezultate foarte bune. Părinții lui sînt adventiști. În clasa I a avut o frecvență bună. În clasa a II-a a început să lipsească în zilele de sîmbătă. Am discutat de cîteva ori cu ambii părinți, le-am explicat că reținerea copilului acasă îi creează neplăceri, va rămîne în urmă la învățătură, va acumula lacune ce vor fi greu recuperate. Atît discuțiile cu părinții, cît și organizarea unor activități pionierești în zilele de sîmbătă au fost încununate de succes. Elevul n-a mai absentat, iar la sfîrșitul anului școlar a obținut media 9,85.

Consider că unitatea de vederi dintre școală și ceilalți factori a contribuit în mod esențial la creșterea randamentului școlar și lichidarea repetenției la clasa pe care o conduc. La sfîrșitul anului școlar, la care m-am referit, procentul de promovabilitate a fost de 100%.

Particularități pshihologice ale conducerii și autoconducerii în activitățile cu pionierii și cu șoimii patriei

Lector dr. VIOREL PRELICI
Universitatea din Timișoara

ÎNDEPLINIREA CU RESPONSABILITATE a rolurilor de conducere încredințate tinerilor în diversele sectoare ale vieții sociale se integrează organic în tendința de perfecționare a societății socialiste și de sporire a democrației noastre. În acest sens,

în Cuvîntarea rostită cu prilejul adunării solemne consacrate aniversării a 60 de ani de la crearea Uniunii Tineretului Comunist și 25 de ani de la înființarea Uniunii Asociațiilor Studenților Comuniști din România, ținută la 19 martie a.c., **tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia: „În cadrul organizațiilor sale, al partidului, al organizațiilor democratice create în societatea noastră socialistă, tineretul, la fel ca toți oamenii muncii, ca întregul popor, are posibilitatea de a participa la conducerea tuturor domeniilor de activitate"**. Se impune ca tînăra generație să fie pregătită pentru a ști cum să conducă.

În condițiile în care activitatea de conducere devine o problemă educațională, prezintă interes particularitățile metodice ale învățării acestei activități. A conduce este o sarcină complexă. Multă vreme rezolvată în mod empiric, astăzi este considerată o problemă de știință. Se vorbește despre „știința conducerii" în sensul utilizării unor procedee riguroase de culegere a informațiilor, de luare a deciziilor, apelîndu-se la cibernetică, teoria jocurilor, calculul probabilităților etc. Deși activității de conducere i se subliniază caracterul de știință, mulți îi adaugă și atributul de artă. De bună seamă, științele care vin în sprijinul stabilirii strategiei sau al luării deciziei micșorează coeficientul de incertitudine și riscul, dar nu este mai puțin adevărat că amprenta personalității celui ce conduce se face simțită prin ceea ce este denumit *stil de conducere*. Actul conducerii este în același timp știință și conștiință. Pentru asimilarea acestora se impune respectarea unor principii și utilizarea unor metode adecvate.

Particularitățile metodice ale educației pentru a îndeplini roluri de conducere trebuie fundamentate științific, pornind de la caracteristicile psihologice ale diferitelor vîrste, în cazul șoimilor patriei și al pionierilor de la vîrsta preșcolară mare, vîrsta școlară mică și preadolescență. Ne vom sprijini, în acest sens, pe cîteva adevăruri evidențiate de sistemul psihologic al lui J. Piaget. După cum cunoaștem, acest sistem face referințe, la început, asupra psihicului infantil, iar mai apoi adevărurile sînt extrapolate la cunoaștere în general — epistemologia genetică. În domeniul psihologiei infantile, ideea ce se degajă din lucrările lui Piaget este aceea că, la copil, dezvoltarea gîndirii și a limbajului trece prin stadii bine definite. Structurile unui stadiu devin parte a stadiului care urmează, cele inferioare se integrează în altele superioare. Stadiile se leagă prin continuitate funcțională, însă sînt diferite prin structură*.

* Pentru a facilita înțelegerea demersului nostru, punem la îndemînă, pe scurt, stadiile și caracteristicile lor: 1) etapa senzorio-motorie (pînă la 2 ani); acum copilul formează conceptul de obiect pornind de la percepții fragmentare și conceptul de eu distinct de imaginea celorlalți; 2) gîndirea prelogică sau preoperatorie (de la 1—2 ani la 4 ani), egocentrică și antropomorfă; 3) gîndirea intuitivă (de la 4 la 8 ani), caracterizată prin realizări intelectuale fără raționamente; Copilul execută acțiuni pe care nu este capabil să le reprezinte în gîndire cu claritate (crede că volumul unui lichid se schimbă odată cu forma); 4) gîndirea concretă (de la 8 la 11 ani), rămîne legată de concret, în ciuda unor noțiuni de clasă, cauzalitate, serie, pe care le-a achiziționat; 5) gîndirea formală, stadiul operațiilor formale decentrate.

Aceste particularități se reflectă și în sfera conduitelor morale, în modul de a interpreta normele morale, în cadrul relațiilor cu adultul sau cu ocazia comportamentului în colectivitățile de copii, inclusiv în activitatea de a conduce sau de a fi condus. După Piaget și colaboratorii săi[1] în evoluția judecăților morale la copil putem distinge mai multe etape, în corespondență cu stadiile gîndirii. Etapele judecății morale pot fi grupate în două mari categorii: a) cea a *eteronomiei morale* (pînă la 8 ani, deci inclusiv stadiul al treilea); b) a *autonomiei morale* (ce se dezvoltă începînd cu stadiul al patrulea și manifestată plenar după vîrsta de 12 ani, odată cu stadiul operațiilor formale decentrate).

Eteronomia morală se caracterizează prin faptul că noțiunile și judecățile morale provin de la matur și sînt respectate de către copil din teamă sau din afecțiune. Forța consemnului este legată de prezența materială a celui care l-a dat. „Pe de o parte, copilul este dominat de un ansamblu de reguli și exemple care i se impun din afară. Pe de altă parte, neputîndu-se încă situa pe picior de egalitate cu cei mai vîrstnici decît el, copilul folosește pentru sine, chiar fără să-și dea seama de izolarea sa (este vorba despre egocentrismul stadiului al doilea, V.P.), ceea ce a putut sesiza din realitatea socială înconjurătoare"[2]. În primele trei stadii judecățile și comportamentul moral al copilului sînt copleșite de un conformism adînc, întreținut de respectul și dependența față de adult. Componentele acestui respect sînt elemente de afecțiune, simpatie, identificare etc. Jocul atitudinilor afective ale copilului față de autoritatea adultului în această etapă a vieții poate fi interpretat în lumina teoriei psihanalitice. Astfel, după cum subliniază J. Piaget și B. Inhelder, componentele respectului se pot disocia, generînd afecțiune și ostilitate, simpatie și agresivitate. Sentimentul de culpabilitate este generat, în ultimă instanță, de aceste ambivalențe și el poate fi descifrat în stadiile copilăriei[3]. Eteronomia morală atrage după sine ceea ce în sistemul lui Piaget și al colaboratorilor săi este denumit *realism moral și responsabilitate obiectivă:* faptele morale sînt apreciate de către copil în funcție de conformitatea cu legea și nu în funcție de buna sau reaua intenție în producerea faptei. În acest sens, o minciună înseamnă „ceea ce nu este conform cu adevărul, independent de intențiile subiectu-

1 J. Piaget, *Judecata morală la copil*, Editura didactică și pedagogică, București, 1980.

2. *Ibidem*, p. 29.

3 J. Piaget, B. Inhelder. *Psihologia copilului*, Editura didactică și pedagogică, București, f. an, p. 105.

lui"[4]. Copilul primește consemnul de a nu minți înainte de a înțelege semnificația socială a adevărului

Autonomia morală devine posibilă odată cu dezvoltarea gîndirii pe de o parte, a îmbogățirii și diversificării experienței de viață și sociale a copilului, pe de altă parte. După vîrsta de 8 ani relațiile între copii încep să se bazeze pe respectul reciproc. În jocurile cu reguli, dacă pînă acum regulile date de matur sînt considerate sacre — mecanism eteronom clar — după această vîrstă copiii văd în ele produsul unei înțelegeri și acceptă să le modifice prin consens. Elementul esențial al respectului mutual îl constituie sentimentul dreptății. După 8 ani acesta devine o normă dintre cele mai importante. Între 8 și 11 ani valorile ideale supraindividuale (ideea de patrie, justiție socială, idealurile raționale, estetice și sociale) încep să fie înțelese, putînd vorbi de o deplină conceptualizare a lor abia după 12 ani, datorită faptului că copilul se poate desprinde de concret. Se produce din ce în ce mai mult *decentrarea*, care culminează în adolescență. Acum se poate vorbi de un mod propriu și corect de prețuire a valorilor, de autocunoaștere și responsabilitate.

După ce am trecut în revistă caracteristicile activității de conducere, pe de o parte și particularitățile gîndirii și ale judecăților morale la preșcolarul mare, școlarul mic și mijlociu, pe de altă parte, se ridică o seamă de întrebări: Cum se exercită rolul de conducător pe parcursul acestor două mari etape? Conducerea poate fi acceptată în sensul în care am analizat la început noțiunea? Care este raportul dintre educator (comandant-instructor) și educat (pionier)? Cînd conduce, copilul își exprimă propriile norme morale sau cele impuse de adult? În activitatea de conducere copilul este activ, ori cu adevărat activ este doar maturul, comandant-instructor, pionierul îndeplinind pasiv rolul de conducător sau condus? În ultimă instanță este compatibilă această activitate cu particularitățile psihice ale vîrstelor analizate mai sus?

Dacă ținem seama de unele tendințe manifestate în gîndirea psihopedagogică și practica educativă actuală, credem că se poate răspunde afirmativ la aceste întrebări. Ceea ce susține J. Bruner și este atît de mult discutat, „oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes orice obiect de învățămînt într-o formă adecvată" și că „nu există nici o dovadă care s-o contrazică; un număr considerabil de dovezi au fost adunate în favoarea ei"[5], atrage după sine și alte consecințe de natură educațională. Capacitatea de asimilare a unor cunoștințe, de formare a unor deprinderi și priceperi, de cristalizare a unor sentimente nu trebuie așteptată cu resemnare să apară de la sine într-un anumit moment al dezvoltării, ci ea poate fi anticipată, stimulată *încă din etape anterioare prin utilizarea* unor metode și procedee adecvate, prin crearea unui climat afectiv favorabil.

În acest context, analizînd activitatea de conducere pionierească, se impun cîteva precizări. În primul rînd, ținînd seama de particularitățile stadiilor piagetiene, putem vorbi de activitate de conducere, efectuată în mod independent de copii, abia de la vîrsta de 12 ani, în stadiul operațiilor formale decentrate, în condițiile autonomiei morale. Acum educatorul poate crea cadrul activității de conducere și poate solicita, acorda și exersa, în plenitudinea lor, atributele ei: *strategie, gestiune, asumarea responsabilităților*. Dar și pînă la această vîrstă copiii pot îndeplini rolul de conducător. Desigur că optimizarea acestei activități, potrivit cu particularitățile psihice de vîrstă ale pionierilor și șoimilor patriei reprezintă o însemnată problemă de natură educațională.

Referitor la modul de exercitare a funcțiilor de conducere în cadrul organizațiilor de pionieri și a celor de șoimi ai patriei importanță cardinală au *măsurile stabilite în ședința Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. privind îmbunătățirea activității politico-educative și organizatorice în rîndul tineretului din unitățile de învățămînt*, ținută în 22 ianuarie a.c. Pornind de la aceste măsuri, Consiliul Național al Pionierilor a hotărît instituirea funcției de comandant de grupă, pionier comandant-instructor și îndrumător al grupei de șoimi ai patriei.

Comandantul grupei de șoimi ai patriei are atribuții potrivit cu specificul vîrstei. Ele au un pronunțat caracter concret, de o complexitate mai redusă, executate în colaborare cu colegii mai mari, pionierii, precum și cu sprijinul permanent al educatorului *matur*. Astfel, comandantul grupei de șoimi ai patriei mobilizează copiii la activitățile programate, dă comenzile în timpul desfășurării ceremonialului, transmite anumite comunicări.

Pionierul comandant-instructor al grupei de șoimi ai patriei are o serie de atribuții prin care contribuie, de asemenea, potrivit particularităților sale de vîrstă, la bunul mers al programului: participă la activitățile șoimilor, se ocupă de organizarea unor acțiuni cum ar fi învățarea de poezii și cîntece, desfășurarea unor jocuri, bunul mers al unor activități educative. O valoare educativă demnă de remarcat o au și însemnele pe care le poartă acești comandanți copii. Pionierul comandant-instructor al grupei de șoimi ai patriei își exercită, chiar de acum, activitatea în conformitate cu principiul muncii colective, fiind ajutat de un colectiv de 3—5 pionieri.

Cu aproximație, pînă spre sfîrșitul școlii primare alegerea comandantului de grupă sau de detașament se face — potrivit particularităților judecății morale — după cri-

4 J. Piaget, *Op. cit.*, p. 97.
5 J. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, Editura științifică, București, 1970, p. 59.

terii eteronome dar, chiar de acum pionierul poate învăța lucruri însemnate: începe să cunoască ce calități trebuie să posede un bun conducător, se obișnuiește să-și împărtășească critic și autocritic opiniile, constată că în calitate de membru al colectivului — grupă, detașament — are dreptul de a-și alege conducătorul și de a fi ales, constată că părerile sale sînt luate în considerație. Atunci cînd este ales, chiar dacă la început primii săi pași sînt îndrumați mai îndeaproape de către adult, pionierul sau șoimul comandant constată cu satisfacție că dispozițiile sale sînt executate. La vîrste mai mici comportamentele implicate în activitatea de conducere — datorită participării afective cu atît mai puternice, cu cît vîrsta este mai mică — se întipăresc adînc în conștiința copilului. Conducerea în stadii ulterioare se va grefa astfel pe un fond comportamental și al conștiinței deja pregătit, exersat. Pionierul care a îndeplinit rolul de conducător va ști să participe mai tîrziu în mod eficient și armonios la conducerea colectivă în organizația U.T.C. sau la locul de muncă, își va putea valorifica în mai bune condiții propria personalitate.

În concluzie, în cadrul activității pionierești se împletesc două modalități de conducere: cea efectuată de către adult (comandant-instructor de detașament și comandant-instructor de unitate) și conducerea efectuată de către pionierii înșiși sau *autoconducerea pionierească*. Pentru organizația de șoimi ai patriei nu putem vorbi de autoconducere.

În cadrul organizației de pionieri autoconducerea nu se poate realiza dintru început de la sine. Ea este de dorit, reprezintă un deziderat permanent al activității pionierești. Raportul dintre conducere și autoconducere este simetric cu cel dintre educație și autoeducație. Atît conducerea, cît și autoconducerea sînt prezente în permanență în activitatea pionierească. În etape diferite de dezvoltare a copilului, în momente diferite ale activității fiecare dintre ele poate avea un rol mai mic sau mai mare, ambele cu valențe formative remarcabile.

Organizarea și conducerea activităților literar-artistice cu șoimii patriei și pionierii

VASILE COȚOFREI

În contextul preocupărilor extrașcolare pionierești din localitățile care beneficiază de existența caselor pionierilor și ale șoimilor patriei, aceste instituții educative pot fi și trebuie să devină locul unde pasiunile, inițiativa creatoare, aptitudinile, talentele, originalitatea își găsesc cîmp de afirmare. După cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu în expunerea sa la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c. toate organele și instituțiile de artă și cultură „trebuie să asigure organizarea temeinică a întregii activități culturale, de masă, inclusiv distractivă, să imprime acestora un spirit combativ, revoluționar, astfel încît să contribuie la dezvoltarea înaltelor însușiri morale ale tuturor membrilor societății socialiste" **În ansamblul activităților pionierești cu valoare formativ-educativă, activitățile literar-artistice continuă să ocupe un loc bine precizat. Despre aceste activități ne-am propus să scriem în rîndurile care urmează.**

În uzul curent al elevilor, aceste activități sînt numite *cenaclul literar* sau *cerc literar*. Pentru că în casele pionierilor și ale șoimilor patriei se vorbește de laboratoare, formații, ateliere, pentru că noțiunea de cerc literar definește doar un tip de activitate, iar cea de cenaclu literar se referă la activitatea de creație, noi am numit toate aceste activități care țin de literatură — activități literar-artistice, pentru a defini varietatea acțiunilor de acest fel, care pot fi organizate în funcție de vîrste și preferințe. Trecînd peste acest element formal, să subliniem importanța acestor activități: „contribuie la descoperirea și stimularea talentelor și aptitudinilor elevilor, cultivă interesul și pasiunea pentru literatură și artă, pentru anumite activități cu caracter aplicativ, educă elevii pentru utilizarea inteligentă a timpului liber, îi inițiază în sarcini de muncă și responsabilități, dezvoltă imaginația creatoare și sensibilitatea artistică, inițiativa și independența în acțiune, satisfac nevoia de activitate și tendința de autoafirmare, stabilesc, ca dealtfel toate tipurile de cerc, relații mai apropiate între profesor și elev"[1].

[1] *Metodica limbii și literaturii române*, coord. I.D. Lăudat, Ed. did. și ped., Buc., 1973, pag. 285.

Chiar dacă participarea la aceste activităţi este voluntară şi în funcţie de preferinţe, este bine — fiind vorba de o activitate organizată la nivelul unei localităţi — ca profesorul-îndrumător, cu sprijinul învăţătorilor şi al profesorilor de specialitate, să depisteze copiii talentaţi sau pe cei care îndrăgesc literatura şi să-i îndrume spre una din formele organizate. Reţinerea copiilor de a se înscrie singuri poate fi susţinută de diverse motive: firea mai retrasă a unora şi, de aici, greutatea cu care se asociază unui grup mai mare şi necunoscut pentru început, frica de a nu fi ţinta unor ironii în încercările lor modeste de creaţie sau interpretare, grija pentru organizarea bugetului de timp liber, opunerea părinţilor etc. De aceea, am acordat o atenţie deosebită înscrierii copiilor la activităţile literar-artistice organizate în acest an şcolar la Casa pionierilor şi a şoimilor patriei din Dorohoi.

Atît la înscriere, cît şi la stabilirea formelor de organizare şi în planificarea temelor, am ţinut seama de unele cerinţe de ordin psihopedagogic: evitarea paralelismului cu activităţile similare din şcoli şi grădiniţe (activitatea noastră a început cu vizitarea tuturor şcolilor şi a grădiniţelor din oraş, cu discuţii purtate cu cei care conduc cercurile literare în şcoli, cu trecerea în revistă a copiilor care şi-au exprimat dorinţa de a veni la Casa pionierilor şi a şoimilor patriei, fără a le înăbuşi chemările interioare prin intervenţia noastră); respectarea particularităţilor de vîrstă şi individuale (în funcţie de care am stabilit grupele de copii); dezvoltarea iniţiativei şi a spiritului inventiv şi respectarea intereselor şi dorinţelor copiilor (pentru grupa de *Basme-şoimi ai patriei*, pionierii de la clasele II—IV au cerut să fie ajutaţi să devină ei povestitori artistici şi să prezinte ei aceste basme); o justă planificare a activităţilor şi evitarea supraîncărcării copiilor (s-a ţinut cont de orarul de la şcoli, de participarea lor la alte activităţi din Casa pionierilor şi a şoimilor patriei, în perioadele de recapitulare şi teze, pentru unele grupe-redactori, creaţie — întîlnirea noastră va avea loc chiar în şcoli, prin deplasarea profesorului-îndrumător); asigurarea popularităţii şi a atracţiei către acţiunile noastre prin asigurarea caracterului atractiv şi interesant, prin diversificarea activităţilor, prin întronarea unei atmosfere serioase de lucru, dar şi recreativă, de destindere.

Am stabilit de la început unele forme de apreciere, de stimulare a copiilor care se evidenţiau în activitatea din grupe: lauda în faţa unităţii de pionieri din care provin, organizarea în şcolile de unde provin a unor scurte întîlniri cu colegii, sub forma unor scurte programe artistice (recitări, recitaluri de versuri din creaţiile proprii), evidenţierea la gazeta „Semafor" şi la Panoul onoarei, hărniciei şi sîrguinţei pionereşti şi publicarea unor lucrări proprii, deplasarea în schimb de experienţă la cenaclul literar al Casei de cultură sau la cenacluri pionereşti din apropiere (Suharău, Cordăreni). Am folosit cu eficienţă avantajul ce decurge din deosebirea dintre lecţie şi o activitate extraşcolară şi, ca urmare, preocuparea profesorului-îndrumător de a asigura manifestarea şi îndeplinirea oricărei iniţiative, a creativităţii sau a curiozităţii fiecărui copil (lecţie — timp limitat, obiective precise care nu permit riscurile şi cer o judicioasă selecţie, prezentare şi prelucrare a materialului; activitate extraşcolară-factorul timp şi volumul precis de cunoştinţe nu mai sînt elemente de permanentă stringenţă)[2].

Posibilităţile educative multiple, pe care le oferă activităţile literar-artistice, pledează în favoarea organizării lor în grădiniţe, şcoli, case ale pionierilor şi ale şoimilor patriei, acestea sprijinind dezvoltarea intelectuală şi moral-estetică a copiilor. Fără a intra în amănunte teoretice, reluăm ideea exprimată în alte materiale şi care întăreşte convingerea că aceste activităţi răspund frămîntărilor şi nelămuririlor copiilor, şlefuind şi rafinînd simţul frumosului, asigurînd îndrumarea spre drumurile creaţiei[3].

Conţinutul activităţilor literar-artistice este extrem de variat. Ţinînd cont de cerinţele psihopedagogice enunţate mai sus, ne-am organizat activitatea în următoarele forme constituind grupe.

1. Grupa de redactori la care participă pionierii din colectivele de redacţie ale gazetelor de perete din şcoli şi cei care alcătuiesc subredacţia pionierească la nivelul oraşului pentru rubrica *Pionierpres*, iniţiată de revista „Cutezătorii". Aici se face iniţierea în învăţarea şi deprinderea abc-ului publicistic. Paralel cu predarea unor noţiuni teoretice despre genurile publicistice adecvate activităţii pionereşti (informaţia, interviul, portretul, foiletonul, reportajul, ancheta, cronica sportivă, comentariul etc.) copiii sînt ajutaţi să realizeze practic aceste genuri şi celelalte articole pentru rubricile din gazetele „Semafor" din şcolile unde învaţă. Pentru a imprima un caracter mai atractiv şi în acelaşi timp eficient activităţii din această grupă, am mai inclus în tematica noastră şi vizite la tipografie (unde au posibilitatea să vadă munca tipografilor, pentru a realiza drumul cuvîntului tipărit pînă la cititor), discuţii în faţa gazetelor din şcoli privind calitatea materialelor publicate, deplasarea în atelierele, laboratoarele şi formaţiile Casei pionierilor şi ale şoimilor patriei pentru adunarea mai rîndelor nec sare apariţiei unei noi ediţii a gazetei „Semafor" de aici, întîlniri cu redactori de la ziarul judeţean, întîlniri cu pionierii cititori ai gazetelor, schimb de opinii.

2 Ion Drăgotoiu, *Integrarea mijloacelor tehnice audio-vizuale în cercurile literare ale elevilor*, în „Revista de pedagogie" nr. 5/1970, p. 35

3 Valeriu Neştian, *Forme de activitate în cercul literar-artistic*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1968, pag. 70

2. Grupe de interpreți — trei grupe — cuprinzînd interpretare scenică (piese de teatru), montaj literar-muzical-coregrafic și grupa recitatorilor și a povestitorilor artistici. Într-adevăr, aici ne-am bucurat de o participare masivă a copiilor, explicația găsind-o în calitatea artei dramatice de a exercita o mare forță de atracție, copiii dorind și simțind nevoia de a ieși din anonimat, de a-și afirma personalitatea[4]. Împreună am stabilit să punem în scenă piesa „În vizită la familia Helios" de Toma Mareș, am stabilit și confecționat elementele de decor. Dînd sarcini tuturor celor înscriși inițial (la confecționarea decorurilor, recuzitei, manevrarea luminii, sonorizării pe timpul spectacolului etc.), am reușit să-i facem părtași pe toți în rezolvarea sarcinilor ce le ridică punerea în scenă, chiar și pe cei care, în timpul repetițiilor, nu s-au dovedit a fi interpreții cei mai potriviți pentru rolurile din piesă. Sub raport educativ, am urmărit să nu-i depărtăm de activitatea noastră și să-i obligăm, prin pregătire, să rîvnească a avea un rol în piesă.

Pentru elevii mai mici ne-am propus să montăm episoade din unele poezii și povestiri pe care să le prezentăm șoimilor patriei.

În atenția noastră stă realizarea unor montaje literar-muzicale pe diverse teme (patriotice, anotimpuri, secvențe din viața de șoim-pionier-utecist etc.), pe care să le permanentizăm sub aspectul prezentării și în care să cuprindem un număr mare de copii interpreți.

Pentru recitatori și povestitori artistici am conceput activitatea bazîndu-ne, în cea mai mare parte, pe îndrumările metodice cunoscute din lucrările de specialitate. Am considerat necesar (urmărind dezvoltarea inițiativei copiilor) să lăsăm pe copii să-și aleagă singuri lucrările și autorii preferați din care vor recita sau citi, intervenind, bineînțeles, acolo unde este cazul. În felul acesta i-am „obligat" pe copii să caute, să citească mai mult. Pentru evitarea monotoniei, purtăm discuții asupra unei bune interpretări și alternăm activitățile propuse. Insistăm ca interpretul să nu devină robul versului, al rimei, ci să înțeleagă mesajul poeziei, să-l sublinieze în recitare, să creeze emoție, să comunice cu cei care-l ascultă, să folosească în recitare toate mijloacele (privirea, tonalitatea vocii, expresia feței etc.), după caz. Obișnuim și noi să întreprindem citiri și recitări artistice după modelul oferit pe disc sau bandă de magnetofon, să folosim înregistrarea pentru a se corecta, pentru că „aceasta le deșteaptă emoții și stări sufletești pozitive, necesare dezvoltării sensibilității lor artistice, simțului critic și filtrării propriei execuții"[5].

3. Grupe de creație literară (cenaclul) — poezie, proză, epigrame, proză scurtă, umoristică.

Este adevărat că ocazii de a scrie se ivesc în nenumărate rînduri: compunerile școlare prevăzute de programă, cercurile literare din școli, concursuri și olimpiade. Tot atît de adevărat este că pentru mulți elevi compunerile sînt sarcinile cele mai grele, chiar pentru unii elevi considerați bine pregătiți la limba și literatura română. Nu insistăm acum asupra posibilităților depășirii acestor greutăți de către elevi, dar, pornind de aici, nu am forțat nota înscrierii în cenaclul literar a tuturor copiilor cu note mari la obiectul în cauză. Ce am fi realizat? Pentru cei care au considerat că au talent în acest domeniu, am încercat să le oferim posibilitatea valorificării lui. Primul lucru pe care l-au aflat a fost acela că pentru a scrie bine trebuie să citești cît mai mult, cît mai multă poezie, proză, căci măiestria literară se însușește de la cei mai valoroși scriitori. Pofta de a citi și a cunoaște trebuie trezită chiar din ședințele cenaclului literar, așa că, paralel cu prezentarea unor noțiuni de teorie literară, absolut necesare, obișnuim să citim din operele valoroase. În activitatea cenaclului literar nu trebuie uitată grija pentru dezvoltarea spiritului de observație al copiilor, pentru discernarea faptelor literare semnificative, pentru stăpînirea folosirii limbii, pentru alegerea subiectelor care pot deveni material literar, grija pentru crearea imaginilor artistice. Pentru că cele mai multe gazete de perete pionierești au o rubrică rezervată epigramelor, ne-am gîndit să-i ajutăm pe copiii care au simțul umorului să se inițieze în scrierea epigramelor. După o prezentare a noțiunii, a scopului urmărit și a condițiilor de realizare, (Patru versuri cît mai scurte:/Trei îți fac un pic de curte,/
Iar al patrulea, cu haz,/Te ciupește de obraz!/[6] am trecut la cunoașterea celor mai buni „epigramiști de ieri și de azi", la citirea epigramelor adecvate vîrstei pionierilor, epigrame apărute în revistele pentru copii, după care urmează încercările și exercițiile pe teme sau rime date, scurte schițe umoristice, parodii (dacă termenul nu este prea pretențios pentru puterea copiilor), glume, pilule satirice. Este adevărat, realizările noastre în acest domeniu sînt modeste, totuși activitatea acestei grupe, atmosfera de lucru, sînt plăcute, lipsite de monotonie și primite cu bucurie de copii.

Activități literar-artistice pentru șoimii patriei. Și aici sfera acțiunilor care se pot organiza este largă. Noi ne-am gîndit să atragem șoimii patriei (este doar Casa pionierilor și a șoimilor patriei) la activitatea noastră prin două forme: activitate de cunoaștere, „studiere" și îndrăgire a revistei dedicate lor — „Șoimii patriei", prietenii basmului pentru copii. Pentru această din urmă activitate am conceput

4 *Metodica predării limbii și literaturii române*, Ed. did. și ped., Buc., 1973, coord. I. D. Lăudat, pag. 293

5 Valeriu Neștian, *articolul citat*, pag. 73

6 Virgil Gacinschi, în vol. „Epigramiști români de azi", Ed. Eminescu, 1979, pag. 21

realizarea unei săli de basm, în care copiii să se întîlnească cu atmosfera specifică basmului. Cu mijloace proprii, pereții sălii au fost acoperiți cu imagini din basme cunoscute de copii (imagini desenate pe coli mari de placaj, în culori vii), copiii sînt invitați să se așeze pe scăunele care apar sub forma unor butuci mici din pădure, așezate în jurul unei mese rotunde, pe care se află multe cărți de povești (scăunelele și masa sînt confecționate din placaj peste care s-a așternut o imitație de coajă de copac). Sala este completată cu un magnetofon pe care înregistrăm poveștile prezentate de pionierii din grupa de povestitori artistici, cu un aparat de proiecție pentru diafilme, cu un ecran de proiecție. Imaginația oricărui profesor-îndrumător și posibilitățile materiale locale pot îmbogăți aspectul unei asemenea săli de basm. După povestire sau proiecție obișnuim să purtăm discuții cu șoimii, pentru a evidenția caracterul educativ, învățămintele desprinse.

Dorim, în încheiere, să subliniem rolul hotărîtor pe care îl are profesorul-îndrumător, de pasiunea, inventivitatea, priceperea, entuziasmul căruia depind, în cea mai mare măsură, reușita activităților, atractivitatea acestora, realizarea efectelor educative și a atmosferei care te îndeamnă la lucru, la frecventarea casei pionierilor și a șoimilor patriei, reușita în exercitarea calității noastre de îndrumător și participant la petrecerea timpului liber al copiilor. Poate mai mult ca oriunde, cauzele care pot provoca nereușite în activitatea cu pionierii (transformarea activității în ore de predare sau de meditație, înscrierea forțată a elevilor, nerespectarea orarului de activități, suspendarea nemotivată a unor activități, impunerea riguroasă a unui sistem de dirijare, supraîncărcarea cu sarcini, neasigurarea de condiții optime desfășurării activității etc.) trebuie înlăturate din activitatea cadrelor didactice care muncesc în casele pionierilor și ale șoimilor patriei.

Colaborarea școlii cu familia și unitățile agricole socialiste

Prof. MARIA URSU
Șc. generală Roșia de Secaș, jud. Alba

ASIGURAREA CU FORȚĂ DE MUNCĂ consiă în stabilizarea tineretului în mediul rural și racordarea forței lui de muncă la sarcinile dezvoltării agriculturii. Pe lîngă o serie de factori de ordin economic și social, școala are un rol hotărîtor în formarea opțiunilor tineretului pentru o meserie agricolă, pentru stabilizarea lui în mediul rural.

În această acțiune am avut în vedere următoarele: legătura strînsă cu familia, deoarece se cunoaște faptul că în special cetățeanul de la sat vede în profesia urbană un mod mai ușor de viață și ca atare rîvnește la asta, astfel încît opțiunea familiei ar putea influența opțiunea copilului.

Ținînd cont de acestea, una din formele de activitate comună școală-familie sistematic folosită au fost întîlnirile cu familiile elevilor claselor terminale de gimnaziu (VII—VIII), la care au participat specialiști din agricultură interesați în pregătirea forței de muncă în sectorul agricol. Aceste întîlniri au fost temeinic pregătite de către școală, în vederea cunoașterii de către elevi și părinți a datelor cu privire la dezvoltarea agriculturii la nivel național, județean și comunal. Pe baza unor profunde analize s-au prezentat părinților aspirațiile copiilor, posibilitățile lor și, în special, măsura în care corespund cerințelor pregătirii forței de muncă, necesară economiei naționale.

Au fost prezentate profilele în care se pot pregăti elevii la liceul agroindustrial, locul important pe care-l ocupă agricultura în economia județului, felul cum se va lucra în agricultură peste cîțiva ani (modernizarea și chimizarea lucrărilor agricole). Expunerile au fost însoțite de o seamă de materiale de informare (monografii), de prezentarea unor aspecte ale procesului instructiv-educativ din școală, prin intermediul mijloacelor tehnice moderne. Acțiunile au fost cu atît mai importante, cu cît ele au contribuit la formarea unei atitudini de masă a părinților privind problemele majore ale orientării școlare și profesionale; părinții și-au exprimat dorința de a veni cît mai des în rîndul lor, de a-i ține la curent cu date asupra copiilor lor și a sfatului nostru în orientarea școlară și profesională.

Părinții s-au interesat de profilul specialității, de condițiile de învățătură de la școala noastră și ei au informat copiii asupra profesiilor agricole pentru care se pot pregăti. Din sondajele efectuate am constatat că decizia privind înscrierea elevilor la Liceul agroindustrial au luat-o părinții în proporție destul de mare, ca urmare a faptului că și ei trăiesc și muncesc în agricultură. Mai există în rîndul părinților o mentalitate cu care, de asemenea, a trebuit să ne luptăm, aceea că în agricultură poate lucra oricine, că

secole de-a rîndul agricultura s-a practicat fără prea multă știință de carte. Asemenea convingere există și în rîndul unor educatori, uneori chiar printre specialiștii din agricultură. O asemenea idee nu ne ajută în activitatea noastră; de aceea a fost nevoie să prezentăm părinților tehnologii și mijloace de producție agricolă moderne care au la bază progresele contemporane ale științei și tehnicii, care pot fi însușite numai în condițiile desfășurării eficiente a procesului instructiv-educativ. În dezbaterile avute cu părinții elevilor am insistat în prezentarea unor rezultate pozitive ale elevilor școlii noastre, care au urmat un liceu cu profil agricol, confirmate de activitatea absolvenților în producție sau facultăți de profil.

O influență deosebită asupra părinților a avut-o și condițiile materiale existente în școală; fiecare părinte dorește să-și dea copilul într-un așezămînt școlar serios, care să asigure o bună pregătire elevilor, aspecte ce se pot observa și din atitudinea elevilor față de școală, de calitatea cunoștințelor absolvenților recunoscută de lumea satelor. Pentru a asigura participarea tuturor factorilor, în acțiunea de O.S.P., o preocupare a școlii a fost aceea de atragere a întreprinderilor agricole în calitatea lor de coparticipante la pregătirea cadrelor și de beneficiare ale forței de muncă. Participarea lor am conceput-o prin organizarea de întîlniri cu elevii claselor terminale (VIII—X), urmate de vizite în unitățile agricole din comună și din apropiere. O eficiență sporită în pregătirea practică agroindustrială a elevilor am obținut-o prin desfășurarea acțiunilor în condiții de producție, asigurate prin colaborarea dintre școală și unitatea agricolă din localitate.

În decursul anilor s-au obținut rezultate pozitive prin participarea elevilor la lucrări de recoltare, întreținere a culturilor și creșterea animalelor, în organizarea loturilor școlare. Pregătirea agricolă a elevilor noștri este corespunzătoare, are un caracter unitar, este în strînsă legătură cu tehnologiile agricole moderne, cu mecanizarea și chimizarea agriculturii. Dispunem, din acest punct de vedere, de o bază didactică materială corespunzătoare, pregătirea agricolă este legată de celelalte discipline, iar orele de practică se desfășoară după o metodologie cu o eficiență sporită. Aceste ore sînt conduse de specialiști din agricultură, care atrag elevii în a îndrăgi munca agricolă, îi determină pentru alegerea unei meserii legate de agricultură.

Elevii sînt informați de către specialiști cu cunoștințe legate de modernizarea agriculturii, de sumele alocate în agricultură, de faptul că se continuă acțiunea de dotare cu tractoare, combine, mașini agricole, mecanizarea complexă a lucrărilor din zootehnie. În felul acesta populația satelor va fi antrenată în lumea civilizației tehnologice.

În perioada care urmează gradul de mecanizare se extinde la toate lucrările agricole, de aceea orele de mecanizare, de practică, conduse de ingineri mecanici, sînt astfel concepute, încît viitorii lucrători din agricultură să poată mînui mijloacele mecanizate, să utilizeze tehnologii moderne pentru obținerea unor produse de calitate, agricultura devenind astfel o variantă a producției industriale. Elevii noștri cunosc producțiile vegetale, de carne și lapte obținute de lucrătorii din sectorul agricol, precum și măsuri ce se impun în ridicarea cantitativă și calitativă a acestora (grîu 2384 kg/ha, orz 2 331 kg/ha, ovăz 1 350 kg/ha, cartofi 11 075 kg/ha, sfeclă furajeră 27 578 kg/ha, lapte 909 l/cap de vacă etc.).

La aceste coordonate trebuie să fie raportate și acțiunile organizate de cadrele didactice, prin lecții la diferite specialități și mai ales la agricultură, prin orele de dirigenție; prin diferite activități educative. În școală există lot școlar care constituie un mijloc eficient de legarea teoriei cu practica agricolă. El este folosit în mod productiv, la cerințele agrotehnice cele mai moderne. Organizarea producției se face pe baza unui plan de producție cu obligații față de stat privind valorificarea produselor, ceea ce contribuie la formarea deprinderilor utile de muncă ale elevilor, a dragostei față de munca fizică, aducătoare de venituri și bunăstare. Planul de producție l-am depășit, obținînd de pe cele 0,2 ha cultivate suma de 4 268 lei. Activitatea productivă pe lotul școlar nu reprezintă un scop în sine al școlii, ci un mijloc eficient de educarea elevilor, încît ei să iubească pămîntul, să se bucure de roadele lui.

În cadrul orelor de dirigenție activitatea se desfășoară variat: prin popularizarea liceelor existente în județ, prin dezbateri asupra unor monografii profesionale, prezentarea unor aspecte din diferite licee din județ. Aici ar fi însă de făcut o observație: este necesar ca monografiile profesionale să fie actualizate, să se editeze mai multe pentru liceele cu profil agricol, construcții etc.; acestea să se adreseze mai mult elevilor și părinților și nu educatorilor.

Ponderea orelor de dirigenție o constituie la clasele VII—VIII cele pe teme de O.S.P. spre profilul agroindustrial. Acțiunile de orientare spre agricultură nu sînt întîmplătoare, nu se desfășoară sub formă de campanie, ele sînt organizate metodic, au un caracter permanent, se desfășoară la toate nivelele sistemului nostru școlar. Orientarea spre agricultură nu exclude posibilitatea de a urma și alte licee cu alt profil; ea nu este îngrădită de nici o metodă administrativă; ea are la bază un proces activ, desfășurat în școală, de formare a conștiinței necesară tînărului în alegerea unei profesii agricole. Acțiunile organizate la nivelul școlii sînt cu caracter concret, ele vizînd necesarul forței de muncă raportat la planul de școlari-

Aprofundarea fenomenului istoric prin problematizare

Prof. dr. ION GEORGESCU
Lugoj

O PRINCIPALĂ COORDONATĂ ȘI DIRECȚIE de modernizare a învățării istoriei o constituie pregătirea temeinică profesională și psihologică a profesorului, deoarece el este factorul hotărîtor în procesul de instruire și educare a tineretului școlar. Pentru profesorul de științe sociale istoria nu este numai o simplă disciplină de memorare, de povestire și repovestire a trecutului, ci o disciplină cu multe valențe formative și educative. Dar pentru a le descoperi și pune în valoare, în cadrul fiecărei lecții, necesită, din partea fiecărui cadru didactic, stabilirea unor obiective clare, precise, a unei metodologii de lucru adecvate fiecărei lecții, a unui proiect didactic bine gîndit.

Una din metodele folosite în procesul de predare-învățare, cu bune rezultate, este și problematizarea.

Participarea activă a elevilor la rezolvarea unor „situații-probleme" stimulează gîndirea elevilor, mobilizîndu-i la observații, la operații intelectuale variate și la originalitate în găsirea soluțiilor. Rezolvarea lor creează și întreține la elevi o dorință permanentă de a cunoaște, le cultivă dragostea de învățătură și o nevoie interioară de autodepășire. Totodată, oferă profesorului și învățătorului largi posibilități de perfecționare a procesului de predare-învățare a istoriei și de a organiza prin problematizare în mod cît mai interesant și eficient studiul acestei discipline, creînd forme diferite de activitate în desfășurarea lecțiilor.

Pentru exemplificare vom prezenta, în cele ce urmează, cîteva modalități de creare de „situații-probleme" ce le-am dat spre rezolvare elevilor în cadrul desfășurării unor lecții de istorie a României.

La clasa a VIII-a, de pildă, în predarea temei „Lupta Țării Românești pentru apărarea independenței în timpul domniei lui Mircea cel Bătrîn", am realizat cadrul adecvat în cabinetul de istorie, care mi-a permis să formulez unele „situații-probleme" elevilor, pentru a înțelege mai bine importanța luptei poporului român pentru libertate și independență, împotriva cotropirii străine. În acest scop am folosit „Harta țărilor române în secolele XIII—XV", unde sînt bine conturate hotarele Țării Românești din timpul domniei lui Mircea cel Bătrîn (1386—1418), portretul domnitorului patriot Mircea cel Bătrîn, cu textul unui document din 1406. De asemenea, am folosit tabloul „Lupta de la Rovine", pictură de D. Stoica, dedesubtul căruia am scris: „Puterea ce o insuflă unui popor idealul libertății", și un citat din Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Congresul educației politice și al culturii socialiste, pe care l-am proiectat pe un ecran, deasupra tablei, în timpul predării. O parte din elevi aveau pe bănci extrase din Scrisoarea a III a de Mihai Eminescu.

După verificarea cunoștințelor la tema „Răscoala țăranilor români și unguri de la Bobîlna 1437/1438", realizată tot sub forma unor întrebări-problemă, am desfășurat noua lecție conform proiectului de tehnologie didactică pregătită. Ca metodă de predare am folosit expunerea îmbinată cu conversația și crearea unor situații-probleme. Am prezentat apoi situația internațională, politica internă și externă.

În timpul descrierii bătăliei de pe cîmpia de la Rovine de lîngă Craiova, am citit un fragment din Cronicile turcești, și anume: „Mircea ghiaurul (valahul, românul), aducînd cu el oaste, a venit împotriva sultanului Baiazid și întîlnindu-se s-a dat o mare bătălie, astfel încît atît din partea musulmanilor cît și din partea ghiaurilor (românilor) mulți au fost măcelăriți, din amîndouă părțile au murit mulți oameni"[1]. Folosind ilustrațiile din tabloul „Lupta de la Rovine", am explicat elevilor cum au fost zdrobite oștile sultanului Baiazid, cum „văzduhul nu se mai putea vedea de desimea săgeților", iar „rîul curgea roșu de sînge", cum scriu cronicile, țărănimea liberă, care a alcătuit grosul oștirii, dovedind încă o dată că iubirea de moșie este un zid de care se sparg orice talazuri și oricît de mari. Baiazid a fost silit să se retragă, în grabă, rămînîndu-i pe cîmpul de luptă cea mai mare parte a oștirii. Astfel, domnul român patriot Mircea cel Bătrîn a izbutit să înfrîngă armata otomană salvînd Țara Românească de soarta statelor balcanice transformate în pașalîcuri. Însă victoria obținută nu a putut fi pe deplin exploatată, deoarece o parte din marea boi rime, nemulțumită de creșterea autorității domnești, a sprijinit pe un pretendent la tron, anume Vlad (numit Uzurpatorul), susținut și de Ștefan I, domnul Moldovei.

Pentru a da un contur și mai clar epocii, am expus cu ajutorul retroproiectorului folia cu un citat din Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu, de la 2 iunie 1976:

1. Guboglu Mihail, Mahmed Mustafa, *Cronici turcești privind țările române. Extrase, vol. I, sec. XIV—mijlocul sec. XVII*, București, 1966, p. 48—49.

În măreața epopee a luptei pentru dezvoltarea și păstrarea ființei naționale a poporului nostru, pentru libertate și neatîrnare, un loc de cinste ocupă eroicele războaie purtate sub conducerea lui Mircea cel Bătrîn, Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul — care a realizat pentru prima oară, în 1600, unirea celor trei provincii românești —, precum și a altor voievozi ce n-au pregetat să-și jertfească viața pentru apărarea pămîntului străbun"[2].

În scopul determinării elevilor de a utiliza informațiile primite, legîndu-le, totodată, cu cunoștințele anterioare, le-am pus următoarea întrebare-problemă: Cum se explică că oastea Țării Românești a reușit să învingă pe cea otomană de cinci ori mai numeroasă, și condusă de vestitul sultan Baiazid I?; și a doua întrebare: Dacă domnul era boier și exponent al marii boierimi, cum explicați atitudinea unor boieri care-l trădează pe domn? Problemele-situații au suscitat interes în rîndul elevilor. Ei le-au notat pe caiet purtîndu-se apoi un dialog cu întreaga clasă, făcîndu-se legătură cu cele învățate anterior la „Organizarea militară a Țărilor Române", cît și succesele obținute de voievozii români în luptele purtate pentru libertate și neatîrnare. Discuțiile au relevat că „victoria de la Rovine se datorește jertfelor aduse de popor, atît pe cîmpul de luptă, cît și sprijinirea cu bunuri materiale a celor ce au participat la luptă", că „victoria românească de la Rovine este victoria unei oștiri alcătuită în marea ei majoritate din țăranii liberi, numiți moșneni în Țara Românească, care au luptat pe pămîntul străbun pentru libertate și dreptate".

Pentru a întări și mai mult cele afirmate am proiectat, cu ajutorul retroproiectorului, un citat din Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Congresul al II-lea al consiliilor de conducere al unităților agricole socialiste, al întregii țărănimi, al consiliilor oamenilor muncii din industria alimentară, silvicultură și gospodărirea apelor: „Secole de-a rîndul țărănimea a dus lupte hotărîte pentru cauza dreptății sociale, pentru mersul înainte al țării pe calea progresului și civilizației[3]".

De asemenea, s-a citit, de către un elev, un fragment din Scrisoarea III de Mihai Eminescu.

Trecînd la cea de-a doua situație-problemă pusă în discuție, elevii au subliniat cauzele înlăturării vremelnice din domnie a lui Mircea cel Bătrîn, concluzionîndu-se, în același timp, cu ajutorul profesorului, că Mircea cel Bătrîn a izbutit după lupte înverșunate cu Imperiul otoman să salveze țara de soarta statelor balcanice transformate în pașalîcuri. În același timp, prin stăpînirea Dobrogei, a unor părți din sudul Moldovei și din sudul Transilvaniei, domnul muntean a fost un unificator de pămînturi românești, iar acțiunea politică înfăptuită de Mihai Viteazul va avea ca rezultat prima unire a celor trei provincii românești.

Tot la clasa a VIII-a, pentru predarea temei „Răscoala de la 1784, condusă de Horea, Cloșca și Crișan", am întocmit proiectul de tehnologie didactică adecvat scopului stabilit. Lecția s-a desfășurat în cabinetul de istorie. Și la această temă am folosit harta „Țările Române în secolele XVII—XVIII" și portretele conducătorilor răscoalei; o planșă pe care era scris Ultimatumul adresat de țăranii răsculați nobilimii așezate în cetatea Deva; un fotomontaj cu fotografii din Alba Iulia reprezentînd; chemarea la luptă a țăranilor în timpul răscoalei lui Horea; Testamentul lui Horea, scris de preotul din Alba Iulia; Poarta a III-a a cetății în celula căreia au fost închiși Horea și Cloșca; Sentința de condamnare la moarte a lui Horea și Cloșca (ultima filă); Execuția lui Horea și Cloșca (stampă contemporană) și Obeliscul ridicat în zilele noastre pentru cinstirea eroilor acestei răscoale — Horea, Cloșca și Crișan.

De asemenea, am pregătit două diapozitive, și anume: diapozitivul nr. 8, care reprezintă în imagine conducătorii răscoalei — Horea, Cloșca și Crișan — pe fundalul unei gravuri contemporane reprezentînd martiriul lui Horea și Cloșca, în Alba Iulia, 1785; și diapozitivul nr. 12, care cuprinde portretul lui Horea de N. Iorga. Am mai pregătit două folii cu texte din lucrarea lui Karl Marx, „Însemnări despre români", și un citat din Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu, făcută la 1 decembrie 1978. Apoi am distribuit clasei cîte o fișă de lucru în care am cerut elevilor să urmărească pe harta din manual, în timpul predării, desfășurarea răscoalei.

Prin cîteva întrebări, făcînd legătură cu lecția anterioară „Lupta de emancipare națională la mijlocul secolului al XVIII-lea, Inochentie Micu în Transilvania și primele memorii boierești în Moldova și Țara Românească", am desfășurat noua temă după proiectul de tehnologie didactică elaborat, folosind ca metodă expunerea îmbinată cu conversația și crearea unor situații-probleme, la care elevii au fost solicitați să răspundă în timpul comunicării noilor cunoștințe. În timpul desfășurării lecției am prezentat pe tablă planul al lecției. Vorbindu-le de cauzele răscoalei am arătat elevilor că în condițiile începutului destrămării orînduirii feudale în Transilvania s-au agravat exploatarea și asuprirea națională. După descrierea situației grele a moților, iobagi pe domeniile statului din Munții Apuseni, începutul manifestărilor de nemulțumire și plîngerile lor prin delegații la Viena, din care au făcut parte Horeași Cloșca, cît și incidentul de la Cîmpeni din 1782, am formulat

2. Nicolae Ceaușescu, *Expunere prezentată la Congresul educației politice și al culturii socialiste*, 2 iunie 1976, Editura politică, București, 1976, p. 11.

3. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Congresul al II-lea al consiliilor de conducere al unităților agricole socialiste, al întregii țărănimi, al consiliilor oamenilor muncii din industria alimentară, silviculturâ și gospodărirea apelor*, 19 februarie 1981, Editura politică, București, 1981, p. 9.

elevilor următoarea situație-problemă: De ce moții au constituit forța socială a răscoalei de la 1784? Făcînd o legătură între cunoștințele anterioare și cele predate în clasă, s-a înțeles că instaurarea dominației habsburgice în Transilvania a dus la intensificarea mineritului pe domeniul Zlatnei, aducînd greutăți și mai mari pentru locuitorii iobagi, taxe în bani, abuzurile practicate de autorități, pedepse etc., care au contribuit la anularea scutirii de prestații feudale și de cele publice a moților mineri. Aceste măsuri au agravat în cel mai înalt grad situația economică, socială și națională a moților, determinîndu-i să se răscoale. La ridicarea la luptă a moților împotriva rînduielilor feudale și a dominației străine a contribuit și contramandarea ordinului privind conscrierea militară pentru a deveni grăniceri, ceea ce îi scăpa de iobăgie.

În continuare, am descris desfășurarea răscoalei, începută la 31 octombrie 1784, cu adunarea de la Mesteacăn, pînă la încetarea luptelor, la 14 decembrie 1784. La răscoală au participat țăranii români, lucrătorii de la mine, cît și țăranii unguri și sași, mișcarea întinzîndu-se pînă în părțile Turzii și Clujului sau pe Tîrnava. Am accentuat asupra conținutului Ultimatumului adresat de Horea, la 11 noiembrie 1784, nobilimii asediată în cetatea Deva. Un elev a citit acest ultimatum, care a fost programul politic al răscoalei.

Încheind cu cauzele înăbușirii răscoalei, am expus un diapozitiv care reprezintă martiriul lui Horea și Cloșca, fiind zdrobiți cu roata, la 28 februarie 1785, pe platoul „La Furci", din Alba Iulia[4]. De asemenea, am expus alt diapozitiv cu descrierea portretului lui Horea, principalul conducător al răscoalei iobagilor din Transilvania, de la 1784, făcut de Nicolae Iorga în „Istoria Românilor", vol. VIII, București, 1938, p. 30—31[5].

Pentru a întări cele scrise de marele istoric român Nicolae Iorga, în 1938, cu ajutorul retroproiectorului am expus folia cu un fragment din „Însemnări despre români", de Karl Marx, pe care l-a citit un elev[6].

Cunoscînd deci desfășurarea și înfrîngerea răscoalei, am formulat pentru elevi următoarea situație-problemă: De ce programul politic de la 11 noiembrie 1784 este cel mai avansat obiectiv de luptă apărut în cursul răscoalei? Citindu-l pe planșa de pe perete, un elev a răspuns: „Prin conținutul său, programul politic depășea conflictul armat al iobăgimii răsculate cu nobilimea asediată în cetatea Deva. El exprima cauza întregii iobăgimi, cerînd răsturnarea din temelii a orînduirii feudale". Alt elev a precizat că „Răscoala țăranilor transilvăneni sub conducerea lui Horea, Cloșca și Crișan, prin cauzele, programul și formele de luptă folosite a avut, de fapt, caracterul unei adevărate revoluții, căci se cerea desființarea nobilimii ca clasă și împărțirea pămînturilor acesteia la iobagi, ceea ce însemna desființarea orînduirii feudale". În încheiere, am completat că lupta țărănimii transilvănene din 1784 a fost îndreptată atît împotriva exploatării feudale, cît și împotriva dominației străine. Astfel, și în epoca modernă, țărănimea a reprezentat factorul de bază al luptei pentru emancipare socială și națională și înlăturarea dominației străine.

În ambele lecții, din răspunsurile date la situațiile-probleme formulate, a reieșit că elevii au înțeles rolul deosebit de important pe care l-a avut țărănimea în procesul destrămării feudalismului, iar prin varietatea modalităților de desfășurare a lecțiilor, acestea au constituit adevărate mărturii și pilde de ceea ce înseamnă dragostea de țară, de glia străbună, setea de adevăr și dreptate.

Ca profesor de istorie am mereu viu întipărit în minte îndemnul tovarășului Nicolae Ceaușescu din Expunerea la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c. cînd afirma: „Nu se poate vorbi de educație patriotică socialistă fără cunoașterea și cinstirea trecutului, a muncii și luptei înaintașilor noștri. Avem un trecut glorios, care reprezintă cea mai prețioasă moștenire a poporului nostru".

4. Tematică consacrată istoriei patriei, a partidului comunist, a mișcării revoluționare și democratice din România — diapozitive —, București, 1976, documentul nr. 8, p. 6.

5. File de istorie. Lupta de veacuri a poporului român pentru unitate națională, oglindită în documente — diapozitive —, București, 1967, documentul nr. 5, p. 6.

6. K. Marx, *Însemnări despre români, (Manuscrise inedite)*, publicate de acad. A. Oțetea și S. Schwann, Editura Academiei R.S.R. București, 1964, p. 115.

Realizarea succesului şcolar la chimie

Prof. ANA BEJINARU
Liceul militar „Ştefan cel Mare" Cîmpulung Moldovenesc

Consideraţiuni generale

Cultivarea gîndirii creatoare în procesul de învăţămînt reprezintă unul din imperativele majore ale şcolii contemporane.

Materialul de faţă prezintă cîteva aspecte modeste din metodologia ce se poate aplica în studiul chimiei fără a epuiza şi elucida multitudinea lor.

Activitatea la clasă

I. Dobîndirea de noi cunoştinţe de către elevi prin:

1. Folosirea fişelor de lucru care cuprind, pe etape, planul integral al lecţiei cu situaţiile-problemă, întrebările şi exerciţiile propuse spre rezolvare, cu scheme sau schiţe incomplete, tabele, spaţii goale, părţi din instalaţii (care urmează să fie completate de elevi) etc.

2. Menţinerea unui cadru problematizat în studiul unor fenomene; un exemplu este hidroliza sărurilor — la clasa a IX-a. Pentru cele două cazuri de hidroliză parţială, elevii sînt conduşi să deducă generalul din particular, fapte concrete din noţiuni abstracte şi invers.

Elevii execută pe grupe experimentul care verifică caracterul chimic al soluţiei de Na_2CO_3 (folosind indicatori universali şi obişnuiţi) după care scriu ecuaţia reacţiei de hidroliză. Cunoscînd notaţia generală pentru o sare (B A), elevii deduc ecuaţia reacţiei pentru cazul general corespunzător unor astfel de săruri:

$$2N_a^+ + CO_3^{2-} + H_2O \rightleftarrows 2N_a^+ + HCO_3^- + HO^-$$

$$CO_3^{2-} + H_2O \rightleftarrows HCO_3^- + HO^-$$

$$B^+ + A^- + H_2O \rightleftarrows B^+ + HA + HO^-$$

$$A^- + H_2O \rightleftarrows HA + HO^-$$

Pentru cazul al doilea elevii deduc singuri schema generală pentru hidroliza parţială şi apoi verifică practic caracterul soluţiei de $AlCl_3$, scriind şi ecuaţia reacţiei:

$$B^+ + A^- + 2H_2O \rightleftarrows BOH + H_3O^+ + A^-$$

$$B^+ + 2H_2O \rightleftarrows BOH + H_3O^+$$

$$Al^{3} + 3Cl^- + 6H_2O \rightleftarrows Al(OH)_3 + 3Cl^- + 3H_3O^+$$

$$Al^{3} + 6H_2O \rightleftarrows Al(OH)_3 + 3H_3O^+$$

3. Vizionarea unor secvenţe din filme didactice sau a unor imagini la discriptor menite să sugereze unele răspunsuri la întrebări sau să confirme răspunsuri deja formulate de elevi.

Aşa, spre exemplu, la tema despre **acizi şi baze**, pentru a confirma răspunsul dat de elevi la întrebarea: „De ce acizii conduc curentul electric numai în soluţie apoasă", răspuns dedus de elevi din studiul legăturilor chimice, se urmăresc secvenţele din filmul: „Electroliza"; acestea prezintă molecula de acid clorhidric „invadată" de o multitudine de dipoli ai apei acţionînd asupra ei prin forţe de atracţie (dipol-dipol), transformînd-o în ioni. Filmul este completat cu o experienţă demonstrativă.

4. „Construirea" de către elevi (de exemplu în studiul legăturii covalente nepolare la clasa a IX-a) a unor modele structurale (cu bile şi tije) nu numai pentru moleculele biatomice de hidrogen, clor, azot, dar şi triatomice — ozonul (O_3), tetratomice — fosforul alb (P_4), octoatomice — sulful (S_8), contribuie la formarea unor imagini mai complete şi mai reale despre structura moleculelor de substanţe simple anorganice, decît cea pe care o oferă manualul.

Modelul triplei legături, în clasa a X-a este ingenios construit de elevi din două foi de hîrtie de aceeaşi mărime, una dintre ele tăiată puţin la mijloc pentru a fi introdusă cealaltă. Se formează cele două plane perpendiculare imitînd cele două legături π, iar întretăierea planelor (a celor două foi), legătura sigma.

5. Realizarea transferului de cunoştinţe de la o categorie de substanţe studiate anterior, la alta necunoscută, în deducerea unor proprietăţi chimice pe baza analogiei de structură.

Aşa, de exemplu, caracterul reducător însuşit de elevi, la aldehide, ca proprietate specifică unei anumite structuri ($R-\overset{\overset{O}{\|}}{C}-H$), este transferat de elevi la acidul formic ($H-O-\overset{\overset{O}{\|}}{C}-H$) şi la glucoză, dat fiind structura acestor substanţe.

II. Aplicarea cunoştinţelor dobîndite pentru aprofundarea lor prin:

1. Exerciţii problematizate în lecţiile curente.

a) Tema: „Legături chimice" — clasa a IX-a.

— Redaţi prin ecuaţii electronice formarea moleculelor de substanţe simple sau a combinaţiilor dintre K şi S, Cl, N, H, cît şi dintre elementele respective luate cîte două: exprimaţi tipul de legătură prezent în combinaţii.

b) Tema: „Teoria protolitică a acizilor şi bazelor" — clasa a IX-a.

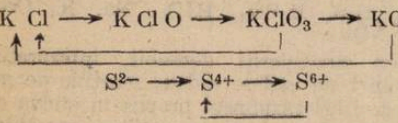
— Demonstraţi prin ecuaţii chimice caracterul amfolit al ionilor: HSO_4^-, $H_2PO_4^-$;

— Prin ce reacţii se pot transforma în bazele lor conjugate cationii NH_4^+, H_3O^+ şi în acizii lor conjugaţi anionii SO_4^{2-}, HO^-, NO_3^-?

— De ce acizii cedează protoni, iar bazele acceptă?

c) Tema: „Reacţii cu transfer de electroni" — clasa a XI-a.

— Descifraţi şi transpuneţi în ecuaţii chimice (cu interpretare redox) transformările de mai jos:



2. Întrebări recapitulative cu rezolvare teoretică, iar la unele şi practică.

Aplicînd unele metode de obţinere a substanţelor organice sau proprietăţile lor studiate anterior, elevii reuşesc să parcurgă chiar dacă numai teoretic, într-un singur exerciţiu, materia unui capitol, a unui trimestru sau chiar a unui an întreg.

Itemuri deschise:

a) Rezolvaţi prin ecuaţii chimice transformările:

— hidr. → deriv. hal. → nitril → acid →

→ cl. acidă { — amidă; — ester; — anhidridă

— hidr. arom. → nitroderivat → amină → → nitril → acid

— alchenă → deriv. hal. → der. org. magn. → acid → cl. acidă → amidă → → nitril → amină → aminoacid → peptidă.

b) Plecînd de la butan şi folosind şi alte substanţe (auxiliare), indicaţi prin ecuaţii, reacţiile chimice corespunzătoare care conduc la cele două substanţe necesare obţinerii nylonului.

c) Prin ce reacţii se pot realiza transformările:

— metanol în etanol

— etanol în { 1 propanol; 2 propanol

— 1 clor propan în 2 propanol

d) Cum se poate obţine metacresol plecînd de la benzen.

După studiul **reacţiilor chimice** la clasa a IX-a, elevii au de efectuat în cadrul unei ore următoarele experienţe (după ce în prealabil le-au rezolvat teoretic).

Itemuri de identificare

a) Cum realizaţi transformările de mai jos folosind substanţele de la mase; precizaţi tipurile de reacţii prezente:

$CuSO_4 \longrightarrow Cu \quad (OH/2 \longrightarrow CuO$

$Mg \longrightarrow MgO \longrightarrow Mg \quad (OH/2$

$\uparrow$

$Mg \quad SO_4$

b) Precizaţi în urma examenului practic care dintre reacţiile ce le veţi executa între substanţele perechi (se folosesc în soluţie) sînt ireversibile şi care nu?

$BaCl_2 + Na_2SO_4 \longrightarrow$

$FeCl_3 + NaOH \longrightarrow$

$NaCl + KOH \longrightarrow$

Stabiliţi produşii de reacţie şi egalitatea coeficienţilor.

III. Evaluarea cunoştinţelor dobîndite, a capacităţii de aplicare a acestora prin:

1. Probe şi teste de verificare a posibilităţilor de aplicare a cunoştinţelor teoretice însuşite.

a) Clasa a IX-a la sfîrşitul capitolului: „Proprietăţi ale substanţelor determinate de tipul de legătură".

Concepeţi un tabel care să cuprindă pentru următoarele substanţe: $CaCl_2$, N_2, H_2S, HF, Xe, SiO_2, LiH, CO_2, Ca_3N_2, Ag

— tipul de legătură chimică (unde e cazul);

— tipul de reţea cristalină;

— tipul de legătură în reţea.

b) Clasa a X-a (chimie organică).

Prezentaţi în care caz este posibilă o reacţie chimică şi în care caz nu. Scrieţi ecuaţiile reacţiilor posibile în spaţiile rezervate menţionînd şi condiţiile de reacţie. (vezi tabelul din pag. 52)

c) La clasa a XI-a, la finele capitolului: „Reacţii cu transfer de electroni".

Testul 1

Precizaţi în care caz prevăzut de tabel este posibilă o reacţie chimică şi în care caz nu; scrieţi ecuaţiile reacţiilor interpretate redox, menţionînd şi însemnătatea unora dintre ele:

	HNO_3	Mn_3O_4	H_2O	N_2
Al				
Ca				
Cu				

	acetilenă	benzen	izobutenă	butadienă
H_2O				
Propenă				
HCl				
Cl_2				

Testul 2

a) Descoperiți substanțele ce lipsesc în exercițiul de mai jos și stabiliți coeficienții ecuațiilor reacțiilor chimice prin prisma fenomenului redox:

$PbS + ? \longrightarrow PbO + ?$

$H_2S + ? \longrightarrow H_2O + S$

$H_2S + ? \longrightarrow H_2O + S$

b) Interpretînd din punct de vedere redox, reacțiile de mai jos, demonstrați caracterul oxido-reducător al apei oxigenate:

$KI + H_2O_2 + H_2SO_4 \longrightarrow I_2 + K_2SO_4 + H_2O$

$KMnO_4 + HCl + H_2O_2 \longrightarrow KCl + MnCl_2 + H_2O + O_2$

$NH_3 + H_2O_2 \longrightarrow HNO_2 + H_2O$

$KCLO + H_2O_2 \longrightarrow KCl + H_2O + O_2$

Testul 3

— Combinații complexe (clasa a XI-a)

Indicați ecuațiile reacțiilor de obținere a complecșilor

$[Ag(NH_3)_2]OH$ și $K_2[HgI_4]$ și prezentați:

— configurația electronică a ionilor complecși;

— asemănările și deosebirile dintre ei.

2. Probe de evaluare a deprinderilor practice dobîndite de elevi în orele de chimie precum și a cunoștințelor teoretice.

— Clasa a X-a (la finele trimestrului II)

Proba 1. Se dau cinci eprubete (numerotate) cu următoarele substanțe: alcool etilic, fenol, glicerină, formol, acid acetic (nu sînt puse în ordinea prezentării lor). Folosind reactivii de la mese cum veți proceda la identificarea substanțelor mai sus-numite? Scrieți ecuațiile reacțiilor efectuate.

— Clasa a XI-a (după studierea reacțiilor cu transfer de electroni).

Test de verificare

a) Tratați soluția de K I (1 cm^3) cu acid sulfuric (2—3 pic.) și apă oxigenată (2—3 pic.). În funcție de substanța care se formează (trebuie să o recunoașteți) descoperiți ce rol îndeplinește aici H_2O_2.

Atenție cînd se lucrează cu H_2SO_4!

b) Stabiliți N.O. pentru elementele subliniate, din următoarele substanțe:

$\underline{H_2}MnO_3$, $\underline{Pb_3}O_4$, $\underline{KCl}O$, $\underline{Na_3}As\underline{S_4}$, $\underline{H_4}\underline{P_2}O_7$, $\underline{Ag}\underline{V}O_3$, $\underline{Fe_3}O_4$, $\underline{Mn_3}O_4$

c) Subliniați substanțele care pot funcționa ca oxidanți și explicați de ce:

$SnCl_4$, H_2S, H_2SO_3, HIO_3, Na, K_2CrO_4, NH_3, NO_2

d) Ce descoperiți deosebit, interpretînd din punct de vedere redox, reacțiile de mai jos; precizați răspunsul propus în cîteva cuvinte, după scrierea ecuațiilor reacțiilor:

a. $P_4 + KOH + H_2O \rightarrow PH_3 + KH_2PO_2$

b. $KClO_3 \rightarrow KClO_4 + KCl$

Activități în afara clasei

1. Cercul de chimie organizat pe ani de studiu pe cele trei profile: chimie generală (pentru clasa a IX-a); chimie organică (pentru clasa a X-a și a XII-a); chimie fizică (pentru clasa a XI-a) oferă posibilitatea elevilor de a aprofunda, și extinde cunoștințele însușite în orele de clasă, de a perfecta deprinderile practice formate, de a cerceta mai în detaliu unele probleme de biochimie, electrochimie, analiză elementară sau funcțională etc.

Temele de mare succes sînt prezentate în cadrul sesiunilor de comunicări organizate anual de liceu sau de societatea științifică pe oraș, pentru ca apoi să fie publicate, fie în revista cercului de chimie, fie în revista de fizică-chimie. Elevii, membri ai cercului, propun și construiesc dispozitive pentru lărgirea bazei materiale a laboratorului de chimie, menite să servească drept mijloace de învățămînt. Și, în sfîrșit, tot ei sînt cei care contribuie activ și cu pasiune la elaborarea anuală a celor două numere de revistă.

Revista cercului de chimie „Chimia — țara minunilor" evocă în paginile ei cele mai de seamă personalități, fondatorii științelor chimice românești și prezintă:

— profilele unor combinate chimice;

articole și materiale ale elevilor și profesorilor menite să completeze și să dezvolte orizontul științific al elevilor la acest obiect într-o serie de probleme adiacente manualelor:

— rubrica „știați că";

— probleme și exerciții propuse de profesori și elevi;

— chimie creativ-distractivă, concretizată în aritmogrife, anagrame, criptografii, monoverbe, metagrame, rebouri, rebusuri etc.

Am numit creativ-distractivă această activitate, pentru că presupune multe căutări, ingeniozitate, imaginație de reprezentare grafică, cunoștințe temeinice și destindere psihică.

Atît propunătorul cît și cel care caută soluții sînt antrenați într-o activitate recreativă și de studiu, deosebită de învățarea curentă.

Pentru un singur cuvînt de rebus, elevul simte nevoia interioară de a revedea poate un întreg capitol, în sensul cel mai adecvat de studiu selectiv, rezultatul final, fiind un adevărat cîștig de cunoștințe.

2. Antrenarea unui număr constant de rezolvitori la revista fizică-chimie;

3. Pregătirea și participarea elevilor la olimpiade.

4. Organizarea unor concursuri pe niveluri de clase folosind teme din materia curentă, dar cu o bibliografie superioară manualului.

5. Organizarea unor excursii-vizită etc.

Plecînd de la premisa că întotdeauna și pretutindeni în munca școlară trebuie să se aibă în vedere efectul formativ al cunoștințelor însușite de elevi, stimularea și cultivarea creativității, ne-am străduit să realizăm aceste cerințe prin toate formele de activitate desfășurate cu elevii. Folosirea acestor căi de sporire a învățămîntului formativ nu presupune condiții speciale și pot fi la îndemîna oricărui profesor interesat în optimizarea predării-învățării chimiei.

Implicații metodice privind caietul de lucru al elevului

Prof. SIMION CHIȘ
Școala generală nr. 122—București

EXPERIENȚA DIDACTICĂ demonstrează că scrisul elevului este parte integrantă din nivelul său de cultură, din noianul deprinderilor de muncă și de activitate.

În școala de toate gradele, scrisul reprezintă una din principalele forme de comunicare și pătrundere în tainele științelor. Cît de bine „se descurcă" absolvenții de gimnaziu care stăpînesc și mînuiesc acest instrument, reușind să extragă, să sistematizeze din texte, manuale, prin conspectare rapidă, să-și ia notițe clare și logice după expunerea profesorului (în liceu), cît de mare este satisfacția studentului care, învățat din școala generală și din liceu cum să-și ia notițe, reușește să-și valorifice timpul, să-și organizeze activitatea, să acorde atenție studiului suplimentar! Cît de mult se chinuie alții ca să ia notițe cuvînt cu cuvînt după profesor, să buchisească nervoși apoi propozițiile hieroglifice, chinuindu-se multă vreme pînă își formează un stil de lucru la scris.

A. Caietul unic și implicațiile metodice

Pornind de la conceptul de învățare ca proces de organizare, am introdus caietul unic, începînd cu clasa a V-a, la obiectul limba română, stabilind ipoteza că lucrînd în clasă și acasă pe același caiet (în clasă cu creionul, acasă cu cerneală) elevii pot să-și formeze într-un timp relativ scurt un stil de lucru corect, operativ, fundamentat pe activitatea auto-controlului și să-și mențină un scris corespunzător. Rămînînd, pe linie tradițională, caiet de clasă și caiet curat („de teme lucrate acasă"), elevul dă atenție celui de-al doilea, care este mai mult și în atenția părinților. În schimb, primul caiet va fi cu totul neglijat. Or, cerințele programei pentru gimnaziu subliniază necesitatea formării unor deprinderi de scriere corectă și rapidă, de ordine și acurateță, capacitatea elevului de a sintetiza și a reda cu ușurință esențialul dintr-un text.

Scrisul, ca activitate automată, fie la elevii ultimelor clase primare, fie la cei din gimnaziu, constă dintr-un șir de reflexe condiționate, alcătuind acel stereotip dinamic. Organele de simț, văzul — auzul, ca și stările afective joacă un mare rol în privința scrisului. Nici condițiile ergonomice de poziție, distanță față de caiet, lumină, pregătirea caietului și a obiectelor de lucru ale școlarului, nu trebuie neglijate (creionul ascuțit, cu o rezervă, ascuțitoare, caietul liniat la margine, stiloul cu peniță dinainte verificată, cerneala corespunzătoare etc.). Stiloul nu se recomandă a fi împrumutat, deoarece fiecare elev manifestă individualitatea sa la scris, în mînuirea stiloului, în sensul tocirii peniței, după modul cum apasă elevul într-o direcție sau alta.

1. **Organizarea activității cu caietul unic.** Am cerut elevilor la începutul anului școlar ca fiecare să-și procure cîte un caiet de 48 de

file la gramatică și altul pentru citire (sau lecturi literare la clasa a VII-a). Caietul de citire este suficient pentru un elev de cl. a V-a, a VI-a, a VII-a pe un an școlar. La gramatică sînt necesare două asemenea caiete.

S-au dat indicații elevilor să-și numeroteze filele și să facă tot posibilul să nu rupă nici una. Pentru lucrările de control sau activități pe fișe, profesorul a asigurat filele necesare separat.

2. S-a făcut apoi elevilor instructaj referitor la **modul de folosire a caietului** astfel;

a. Tot ceea ce lucrează în clasă se scrie cu creionul, care trebuie să fie bine ascuțit, iar elevul să aibă și o rezervă.

b. Toate temele executate acasă să le scrie cu cerneală.

c. Elevul să aibă asupra sa riglă pentru sublinierea titlului, enunțurilor etc., gumă — pentru a nu fi determinat să se miște mereu în oră pentru împrumut, pix colorat sau carioca, pentru a scrie diferite reguli, definiții sau scheme.

Acestea sînt condiții principale de ergonomia muncii în clasă — la scris. Altfel, apare o mișcare inutilă, o dezordine continuă și întreruperea comunicării profesorului.

3. Introducerea caietului unic drept instrument al elevului determină avantaje însemnate:

a. În primul rînd, elevul lucrează în clasă și acasă pe același caiet, cu aceeași seriozitate și atenție.

b. Profesorul are posibilitatea să asigure operativ unitatea de cerințe a lecției pentru toți elevii.

c. Lucrînd într-un singur caiet la disciplina citire sau la gramatică, elevul își ordonează gîndirea și rezolvă mai bine raportul „a înțelege și a ști", făcînd o legătură directă între ceea ce a lucrat în clasă și ce trebuie să execute acasă. Nu este silit să caute mereu în maculatoare, în mulțimea de cărți și rechizite.

d. Se asigură deprinderi de spirit gospodăresc, de economie, valorificîndu-se corect filele caietului.

În noul sistem de lucru, profesorul poate pregăti elevul ca în condițiile cînd scrie urît sau cu multe greșeli să nu rupă fila, ci să se străduiască, avînd posibilitatea să demonstreze un progres.

e. Caietul unic oferă posibilitate de a lucra gradat, individual și sistematic, cu diferite categorii de elevi (ca nivel de pregătire).

f. Ajută pe elevi să-și formeze deprinderi de ordine în realizarea temelor scrise în clasă și acasă, dîndu-le posibilitatea de autocontrol.

B. Desfășurarea experimentului și rezultatele preliminarii

1. Am introdus activitatea prin caietul unic începînd cu anul școlar 1976/1977, la clasele a V-a, cîte un caiet de 48 file la citire și altul asemănător la gramatică. În anii 1977—1979 am continuat sistemul de lucru la clasele VI—VII cu același fel de caiet.

La clasa a VIII-a am introdus caietul unic studențesc, cu același sistem de lucru.

După patru ani de activitate au fost obținute unele rezultate preliminarii pozitive.

a. În raport cu situațiile anterioare experimentului, majoritatea elevilor apreciază scrierea ca activitate de mare importanță, atît în timpul orei cît și acasă. Există o preocupare susținută în scrierea corectă a noțiunilor în clasă și a temelor acasă.

b. Elevii au comis mai puține greșeli de conținut, ortografie și punctuație, crescînd rolul autocontrolului, avînd modelul de lucru la îndemînă.

c. S-a putut acorda mai mare atenție greșelilor de ortografie și punctuație, stimulînd prin note bune elevii care s-au străduit să-și descopere lacunele. Elevii foarte buni și buni reușesc să-și descopere greșelile și să le corecteze. Peste 50% din elevii claselor s-au deprins cu autocontrolul. 25% parțial, iar 25% din ei continuă cu activitate mixtă— control, autocontrol.

d. Profesorul a avut posibilitatea să introducă, în afara caietului, în practica elevului, fișa de lectură sau fișa de activitate independentă.

2. Analizînd aceste rezultate pe baza mediilor ponderate, corelate pe obiective ca: estetică, lizibilitate, corectitudine și ergonomia scrisului, a rezultat tabelul din pag. 55, în urma unui studiu realizat pe un număr de 210 caiete de lucru ale elevilor din clasele a V-a, a VI-a și a VII-a.

Notarea în baza căreia s-au calculat mediile ponderate s-a făcut în mod obișnuit, punîndu-se note de la 2 la 10 în baza cerințelor unei scrieri corecte, lizibile și estetice. La calcul au fost incluse și caietele elevilor rămași în urmă la învățătură pentru a nu reda eronat rezultatele pe clasă.

Din tabel reiese o corelare între obiectivele stabilite, estetica temelor lucrate în clasă cu creionul și a celor lucrate acasă cu cerneală, diferența fiind în total de 55 sutimi, ceea ce conduce la ideea că elevii acordă aceeași importanță lucrărilor din clasă și de acasă. În ceea ce privește lizibilitatea scrisului, se constată o și mai mare apropiere. Se pot aprecia, ca un fapt pozitiv, rezultatele privind corectitudinea temelor. Aici rămîn încă probleme deschise pentru activitatea cu elevii rămași în urmă, care trag serios înapoi colectivele claselor de elevi și cărora profesorul trebuie să le dea ajutor suplimentar.

Un aspect de mare importanță care de obicei este neglijat în procesul scrierii este instrumentul de lucru al elevului. Scrisul său va fi estetic și corect și în funcție de instrumentul cu care lucrează. Astfel, din tabel reiese și faptul că dacă nivelul estetic al scrisului nu este pe măsura organizării activității și a eforturilor depuse, cauza o constituie și faptul că mulți elevi manifestă neglijență în ce privește creionul, stiloul. Vin la

CLASELE CUPRINSE ÎN EXPERIMENT	CAIETE STUDIATE	ESTETICA TEMELOR LUCRATE DE ELEVI		LIZIBILITATEA TEMELOR EFECTUATE		CORECTITUDINEA TEMELOR	INSTRUMENTELE DE LUCRU ÎN EFECTUAREA TEMELOR		OBSERVAȚII
		CU CREION	CU STILOU	CU CREION	CU STILOU		CU CREION	CU STILOU	
CL. V C.	45	7,00	7,50	7,20	7,00	6,50	+22 —23	+30 —15	Se includ caietele a trei elevi rămași în urmă
CL. VI B	60	6,50	6,40	6,30	6,50	6,6	+36 —24	+40 —20	Cazuri speciale pentru elevi rămași în urmă
CL. VII F	53	6,20	7,50	6,90	7,00	6,9	+30 —23	+38 —15	Caietele a patru elevi rămași în urmă.
CL. VII G	52	7,30	7,40	6,70	6,80	7,00	+28 —24	+31 —21	Se includ caietele a trei elevi rămași în urmă
TOTAL 4 CLASE	210	6,75	7,20	6,77	6,82	6,75	+116/55% —94/45%	139/66% 71/34%	

școală cu creioane neascuțite, cu pixuri improvizate, cu stilouri defecte, cu cerneală necorespunzătoare. Toate acestea contribuie la deteriorarea scrisului. Din cele 210 caiete, o sută șaisprezece însemnate cu plus — 55% (teme scrise cu creion ascuțit) și 139 — 66% (scrise cu cerneală) au dovedit a fi rodul unor instrumente de lucru corespunzătoare. Restul de 94 caiete (45%) cu temele scris cu creion necorespunzător, însemnate cu minus și 71 (34%) de caiete cu teme scrise cu cerneală sînt lucrate cu neglijență, datorită instrumentelor improprii. Este știut că un muncitor nu poate realiza o piesă cu scule necorespunzătoare, un țăran nu poate realiza o lucrare agricolă cu o unealtă înapoiată. La fel și elevul, dacă are creion și stilou necorespunzător, munca la scris îl obosește și-l face să nu-i placă acest fel de activitate. De aici necesitatea imperioasă de a acorda cea mai mare atenție creionului și stiloului. Am dus o susținută activitate de lămurire cu părinții, pentru a fi sprijinit în această privință. Părinții care nu sînt obișnuiți cu acest fel de lucru trebuie pregătiți de la începutul anului școlar pentru a împlini cerințele stabilite.

Verificarea caietelor de către profesor s-ar părea că îngreunează activitatea elevilor, dar el poate lua de la aceștia caietele de la o oră la alta, pentru verificare și corectare, cu condiția de a le aduce și a le restitui pînă cel tîrziu în ajunul orei viitoare, încît aceștia să-și poată efectua tema dată acasă.

Soluția bună, verificată de experiență, rămîne aceea în care elevul e pus să recunoască, să explice și să-și însușească cunoștințele prin lucrări cu conținut gradat pe caiet și pe fișe date întregii clase.

Rămîne deschisă problema controlului și autocontrolului. Este necesar un control permanent, iar autocontrolul este de fapt în activitatea elevului expresia eficienței muncii individuale. De aceea, am cointeresat prin notă elevii care acordă mare atenție acestui mod de lucru, determinîndu-i la interes, conștientizare, pînă la deprindere.

O problemă acută o constituie și depistarea prin scris a golurilor în cunoștințele elevilor la limba română, prin temele scrise în clasă și acasă. Aici se ridică o serie de aspecte de ordin psihopedagogic pentru elevii care prezintă o mobilitate excesivă, al căror scris este urît, cu omisiuni de litere și cuvinte, cu grave greșeli de ortografie și de punctuație. La acești elevi apar în condițiile activității cu clasa blocaje psihologice care-i fac incapabili la un moment dat să lucreze cu colectivul și din această cauză renunță la efort. De aici activitatea de individualizare prin caietul unic cu teme accesibile lor.

Așadar, activitatea desfășurată în sistemul arătat contribuie atît la ridicarea randamentului în munca elevilor pe linia scrisului corect și îngrijit, cît și la îmbunătățirea metodologiei de lucru a profesorului. Eficiența poate fi ridicată *în condițiile asigurării unității de cerințe și la celelalte obiecte de învățămînt care impun teme în clasă și acasă.*

Democrație și educație

EMIL BÂLDESCU

ȘCOALA ARE UN ROL IMPORTANT în dezvoltarea democrației pe care și-l exercită prin însuși conținutul învățământului. Pentru că democrația și cunoașterea evoluează într-o direcție comună. În programul partidului se apreciază că democrația socialistă se va dezvolta pe măsura ridicării gradului de pregătire și competență a oamenilor muncii, a lărgirii orizontului de cunoaștere și nivelului lor ideologic și politic.

Această cerință se impune, în mod deosebit, la scara învățământului, deoarece cu cît elevii și studenții sînt mai bine pregătiți, cu atît participarea lor viitoare va fi mai eficientă la realizarea măreților obiective sociale.

Democrația socialistă a creat condiții pentru egalitatea de șanse între toți tinerii. Învățământul este deschis. Societatea noastră, bazată pe egalitate și echitate, nu admite nici un privilegiu pentru vreun grup de tineri, deoarece ar contraveni spiritului ei. Conceptul de „elită" este perimat în condiții de reală democrație, deoarece ca produs al orînduirii cu clase antagoniste definește acea parte a societății care este privilegiată și opusă maselor, termenul fiind chiar compromis de ideologia burgheză cea mai reacționară. Societatea socialistă este însă interesată, în cel mai înalt grad, în depistarea talentelor și formarea personalităților. Olimpiadele școlare, concursuri, concursurile școlare pe meserii ale elevilor au și scopul de a sprijini tinerii talentați.

Cercurile elevilor, organizate cu participare voluntară și pe baza opțiunilor pentru un anumit grup de probleme ale științei, permit satisfacerea intereselor și stimularea înclinațiilor elevilor, dezvoltarea aptitudinilor de creație, consolidarea deprinderilor și obișnuințelor practice, contactul cu munca productivă. Dealtminteri, Legea educației și învățământului prevede că pentru cultivarea unor talente și aptitudini deosebite în învățământul primar și gimnazial se pot organiza clase sau grupe cu program suplimentar de muzică, arte plastice și coregrafice și că procesul de pregătire a elevilor se realizează și prin cercuri și alte activități educative. În afara acestora, însă, considerăm necesar un interes și mai pronunțat pentru elementele capabile de performanțe. Talentele apar la toate disciplinele de învățămînt. De ce să nu existe o mai mare preocupare pentru depistarea și cultivarea talentelor, cînd se știe bine că socialismul are nevoie de „aur cenușiu", mai mult decît oricare altă orînduire și dispune de cea mai mare capacitate de valorificare?!

Existența unui corp de cunoștințe pentru toți elevii învățământului primar și gimnazial este o premisă importantă pentru asigurarea șanselor. Această idee verificată în multe țări se încadrează în concepția socialistă și concordă cu acțiunile întreprinse în țara noastră pentru democratizarea învățământului. Dar realizarea trunchiului comun înseamnă nu neapărat uniformitate, căci unitatea de cunoștințe se poate înfăptui prin diversitate. Problema esențială este ca mărimea acestui stoc de cunoștințe să nu fie nici sub necesarul impus de revoluția tehnico-științifică, dar nici peste posibilitățile reale de asimilare ale tinerilor.

Politehnizarea învățământului reprezintă o punte durabilă între democrație și educație. Aplicarea principiului politehnizării multiplică posibilitățile tinerilor cu un orizont larg profesional, tehnic și științific, cu o calificare complexă, de a trece de la o activitate la alta, în raport cu cerințele societății și schimbările ce au loc în economie. În felul acesta, se extinde paleta meseriilor pe care urmează să le exercite tinerii, crește mobilitatea lor profesională. Totodată, sporesc șansele de afirmare a absolvenților în funcție de dorințe și aptitudini, precum și contribuția lor la dezvoltarea societății. Tocmai această grijă se reflectă în planurile de învățămînt aprobate de Congresul educației și învățămîntului.

O sudură puternică și originală între democrație și educație se realizează prin integrarea învățămîntului cu producția și cercetarea, care sînt, de fapt, domenii fundamentale pentru accelerarea progresului economico-social al țării. Participarea efectivă, organizată, a elevilor și studenților la activitatea de producție, ca orice muncitor sau specialist, le netezește calea pentru încadrarea rapidă în unitățile economice. Participarea cadrelor didactice la activitatea de producție și cercetare, în fabrici și uzine, pe șantiere, în unitățile agricole și în instituții este, de fapt, o contribuție la conducerea altor sec-

toare de activitate și la micșorarea deosebirilor dintre munca manuală și cea intelectuală.

Dar pentru îmbunătățirea practicii elevilor și studenților, se impune înlăturarea unor defecțiuni de organizare și eliminarea unor mentalități vechi atît din partea școlii, cît și din cea a personalului tehnic din producție. Extinderea atelierelor-școală din întreprinderi este o idee susținută de o valoroasă experiență obținută de multe uzine și fabrici, care asigură accesul tinerilor la tehnica existentă și participarea lor la realizarea producției prin integrarea planului atelierelor în cel general, al unității economice. Este o soluție ce permite depășirea unor nepotriviri de interese imediate între școală și întreprindere.

Optimizarea *mobilității profesionale* este, dealtfel, un principiu tot mai susținut în pedagogia universală, deoarece educația are drept scop nu numai pregătirea tinerilor într-o meserie, ci mai ales formarea lor încît să facă față unor sarcini complexe, să se perfecționeze necontenit, să se reprofileze profesional.

Realizarea unui raport just, echitabil, între condițiile de viață de la orașe și de la sate — una dintre direcțiile principale în care activează partidul pentru înfăptuirea societății socialiste multilateral dezvoltate — are implicații largi și asupra învățămîntului. Transformarea unor centre comunale în orașe agroindustriale contribuie la apropierea școlii rurale de cea urbană. Aceleași urmări favorabile o are și crearea, în fiecare comună, cel puțin a unei școli cu clasele I—X. Prin aceasta s-a împlinit și un deziderat al pedagogiei moderne de a deplasa școala după elevi și nu elevii după școală.

Măsurile adoptate de partid și de stat pentru dezvoltarea forțelor de producție și perfecționarea relațiilor de producție în agricultură, îmbogățirea bazei tehnico-materiale, îmbunătățirea organizării, întărirea ordinii și disciplinei, ridicarea pregătirii profesionale, a conștiinței în general, creșterea producției și productivității muncii implică exigențe sporite față de școala sătească, dar și o înzestrare corespunzătoare cu cadre și mijloace de învățămînt; redistribuirea mijloacelor de învățămînt aflate în stoc supranormativ la unele școli din orașe, asigurarea unei repartizări echitabile a acestora și dirijarea lor cu precădere spre școlile sătești mai puțin înzestrate ar aduce o reală contribuție în realizarea acestui deziderat.

Recentele măsuri privind instituirea sistemului de patronare și colaborare a unităților de învățămînt au un profund caracter democratic și totodată pedagogic, vizînd sprijinirea și a școlilor de la sat, de către cele de la oraș, cu asistență științifică-pedagogică, împărtășirea experienței didactice, difuzarea ei în întregul învățămînt, lărgirea accesului școlii din mediul rural la cuceririle științei și tehnicii, micșorarea diferenței între pregătirea elevilor din cele două medii sociale. Ele sînt în interesul țărănimii, ale întregului popor și exprimă grija partidului și statului pentru dezvoltarea permanentă, materială și spirituală a satului românesc. Prin această colaborare, școlile patronatoare au nu numai ce transmite dar și ce prelua, mai ales în problema educației prin muncă. Este vorba deci de un schimb de experiență pe bază de reciprocitate, în spiritul alianței muncitorești-țărănești.

Extinderea procesului de democratizare include dezvoltarea învățămîntului seral și fără frecvență, pentru a da posibilitatea oamenilor muncii care lucrează direct în producție să-și ridice gradul de cultură generală, calificarea profesională și tehnică. Acestor drepturi le corespund obligații din partea cursanților și exigență din partea personalului didactic. Grija societății noastre pentru instruirea tuturor membrilor ei este însă interpretată, de multe ori, ca o obligație unilaterală a școlii. Pe alocuri, s-a întronat mentalitatea în rîndurile cursanților că li se cuvine dreptul de a frecventa cursurile, iar școlii îi revine obligația de a-i promova, înțelegîndu-se în mod eronat democrația. Or, *democrația cere exigență și autoexigență din partea personalului didactic și conștiinciozitate din partea celor ce se bucură de dreptul la învățătură.*

Democrația înseamnă, și în domeniul învățămîntului, ordine și disciplină. În programul partidului se precizează că democrația socialistă este incompatibilă cu orice manifestare anarhică, cu orice încălcare a normelor de conviețuire socială, și ea nu are nimic comun cu liberalismul mic-burghez, cu atitudinile individualiste, înguste, contrare intereselor generale ale societății. Educarea elevilor și studenților în spirit democratic trebuie să ducă la înțelegerea nu numai a drepturilor, ci și a îndatoririlor prevăzute de Legea educației și învățămîntului: respectarea Constituției, a legilor țării, a regulamentelor școlare și universitare, a ordinii și disciplinei, a normelor de organizare și funcționare a internatelor, căminelor și cantinelor etc.

Creșterea rolului femeii în instruirea și educarea tineretului, egalitatea deplină între sexe în domeniul învățămîntului este o parte esențială a democrației socialiste. Promovarea femeilor în conducerea organelor colective este o expresie grăitoare a consecvenței partidului nostru în lărgirea procesului de democratizare, și a faptului că reprezintă peste 75% din cadrele didactice ale învățămîntului preșcolar, primar, gimnazial și liceal.

Unitatea dialectică dintre democrație și educație se realizează prin cultivarea spiritului democratic în întreaga activitate ce se desfășoară în școală, prin imprimarea lui în toate compartimentele învățămîntului. Procesul revoluționar ce se desfășoară în România și-a pus amprenta asupra democratizării școlii de toate gradele, adîncirea și

perfecționarea democrației socialiste înfăptuindu-se într-un cadru organizatoric optim și în domeniul învățămîntului. Ce face, la rîndul ei, școala pentru a pune în valoare virtualitatea acestei osaturi democratice?

În general, consiliile de conducere ale școlilor, îndeosebi ale liceelor, se orientează către probleme de interes prioritar pentru învățămînt, luînd în discuție și urmărind calitatea predării diferitelor discipline, modul în care se exprimă și scriu elevii, activitatea interdisciplinară, colaborarea între școală și familie, disciplina în rîndurile elevilor, folosirea eficientă a bazei didactico-materială, integrarea învățămîntului cu producția, stimularea cercetării științifice a cadrelor didactice, comportarea absolvenților în producție ș.a.m.d. În organizarea și desfășurarea activității organelor colective de conducere a școlilor s-a acumulat o experiență bună. Analizarea de către consiliile de conducere ale liceelor a unor aspecte ale instruirii practice a elevilor la fața locului, în unitățile de producție, permite cunoașterea mai aprofundată a realităților din întreprinderi de către fiecare membru al consiliului, în vederea soluționării diferitelor probleme ce se ivesc. De asemenea, organizarea unor ședințe comune ale consiliilor de conducere ale liceelor și organelor de conducere colectivă ale întreprinderilor contribuie la întărirea colaborării dintre unitățile de învățămînt și cele economice.

Unele dintre organele colective de conducere din școli au însă tendința de a se ocupa de aspecte mai limitate (analiza periodică a situației la învățătură, respectarea unor prevederi ale regulamentului de ordine interioară al școlii sau stabilirea aprecierilor anuale ale personalului didactic), iar în alte cazuri pe agenda lor de lucru stau probleme cu caracter operativ, care intră de fapt în atribuțiile birourilor executive ale acestor consilii sau chiar al directorilor (gospodărirea mijloacelor financiare, utilizarea dotărilor materiale ale unităților de învățămînt ș.a.). Suprapunerile și paralelismele de acest gen, în activitatea consiliilor de conducere, a birourilor executive și a directorilor de școli diminuează rolul muncii colective, creînd unele confuzii în privința însăși menirii consiliilor de conducere.

Distribuirea judicioasă a răspunderilor și a preocupărilor lor pornește de la înțelegerea rolului organului colectiv de conducere, a fiecăruia dintre factorii participanți și exprimă o schimbare de concepție. Aceasta presupune și aprecierea rolului directorului, evitarea trecerii de la supraapreciere la subapreciere. Experiența arată că munca colectivă duce nu la scăderea răspunderii directorului, ci la creșterea rolului său, noul principiu al conducerii colective impunînd exigențe incomparabile mai mari decît cel al conducerii unipersonale.

Uneori, însă, din păcate, capacitatea conducerii colective nu este valorificată la nivelul posibilităților reale, îndeosebi atunci cînd aceasta nu se reazemă pe răspunderea individuală. Unii membri ai consiliilor — desemnați de unități ori organizații din afara școlii — nu iau parte cu regularitate la activitățile acestora. Indiferent de justificări, aceasta dovedește conlucrarea slabă dintre școală și unitățile sau organizațiile în cauză. Dar fenomenul negativ cel mai răspîndit este prezența formală a unor membri ai consiliului de conducere la dezbaterile acestuia; ei vin, ascultă, sînt de acord cu orice propuneri și pleacă. Numai cîțiva dintre cei prezenți, de obicei tot aceiași, participă efectiv.

Asemenea situații se datoresc, cel mai frecvent, cunoașterii superficiale, de către unii dintre membrii consiliului, a problemelor ce urmează a fi dezbătute, ca și stimulării insuficiente a spiritului critic. Tendința de a prezenta lucrurile în roz, de a crea o atmosferă călduță, de a nu supăra pe nimeni împiedică exprimarea deschisă a opiniilor. În fața unor situații de acest gen se simt handicapați, cel mai mult, reprezentanții organizațiilor de tineret ce fac parte din organele de conducere ale școlilor. În condițiile în care formalismul își face loc în activitatea organului de conducere colectivă a școlii, tocmai ei, tinerii, care sînt cei mai interesați în bunul mers al instruirii și educării — devin simpli spectatori. Este și mai rău cînd unii directori de licee nu sînt convinși de necesitatea participării elevilor desemnați în organul colectiv la dezbaterea unor probleme „speciale", îndeosebi cele care privesc activitatea profesorilor. Nu este un secret pentru nimeni că elevii fac aprecieri asupra profesorilor și emit păreri despre activitatea lor. La obiectele predate de profesori bine pregătiți ca educatori, ei învață sîrguincios din respect și dragoste. Pe acei profesori care au rezultate slabe în munca didactică îi comentează în școală și în afara ei. Dacă asemenea păreri ale tinerilor există, cu sau fără voia personalului didactic, de ce oare să nu fie ele cunoscute chiar în consiliul de conducere al școlii? Cu puțini ani în urmă, elevii din unele județe au răspuns la un chestionar, în legătură cu calitatea manualelor școlare, cu critici mai aspre decît profesorii lor la adresa celor învechite, greu accesibile. Cunoașterea insuficientă a elevilor și studenților, subaprecierea rolului pe care pot să-l aibă în bunul mers al treburilor învățămîntului este o carență mai veche, care trebuie stîrpită.

Recent, într-un cadru organizat, o studentă a semnalat că sînt unele cursuri universitare neinteresante, punînd pe seama neatractivității lor frecvența slabă a auditorului. Dar nici n-a apucat să încheie critica blîndă, dealtfel, că doi profesori s-au și grăbit să-i dea replica: unul reproșîndu-i lipsa de maturitate politică, altul că aduce jignire corpului didactic. Asemenea răbufniri de autoritarism perimat dezvăluie carențe în munca de educare a tineretului în spiritul democrației

(continuare în pag. 64)

GHIDUL TINERELOR CADRE DIDACTICE

Predarea și învățarea eficientă

sau

Cum se întemeiază lucrul didactic „bine-făcut"

pe proiectul didactic „bine-gîndit"

Un „serial metodic" pentru tinerii educatori

VI. CUM SE EVALUEAZĂ RIGUROS CALITATEA ȘI EFICIENȚA ACTIVITĂȚII DIDACTICE

„Dispunem în învățămînt de o bază materială puternică și de un puternic detașament de cadre didactice și trebuie să facem totul pentru a folosi în cele mai bune condiții acest potențial, ridicînd pe o treaptă calitativ superioară întregul învățămînt — important factor de cultură și civilizație, de dezvoltare multilaterală a societății noastre socialiste".

NICOLAE CEAUȘESCU

• REZUMATUL „EPISOADELOR" PRECEDENTE

• Pînă acum ne-am străduit să arătăm că există o metodă eficace (și care poate fi urmată de către orice educator) cu ajutorul căreia pot fi pregătite activitățile didactice astfel încît ele să fie întotdeauna de calitate, eficiente: PROIECTAREA DIDACTICĂ (sau „designul instrucțional") • Postulatul de bază al acesteia este următorul: Orice lucru didactic „bine-făcut" este rezultatul unui proiect didactic „bine-gîndit" **• Am arătat apoi că proiectarea corectă a activității didactice poate fi făcută în patru etape (I. PRECIZAREA OBIECTIVELOR ACTIVITĂȚII; II. ANALIZA RESURSELOR EDUCAȚIONALE; III. ELABORAREA „STRATEGIEI" DIDACTICE ȘI IV. EVALUAREA EFICIENȚEI ACTIVITĂȚII INSTRUCTIV-EDUCATIVE), cu ajutorul a 12 operații succesive • În „episoadele" precedente am arătat cum pot fi traversate primele trei etape, propunînd cititorilor proceduri simple, însoțite de exemple. • În ultimul „episod" al „serialului" nostru vom arăta cum poate fi parcursă riguros ultima etapă a oricărui proiect didactic „bine-gîndit": evaluarea calității și eficienței activității instructiv-educative — considerată a fi...**

„Etapa crucială" a proiectării activității didactice

De ce „crucială"?

Pentru că de corectitudinea și rigoarea „traversării" ei depind multe lucruri.

Însăși UTILITATEA efortului ca atare, depus de către educator în vederea pregătirii sistematice a activității didactice, depinde de această etapă. Oricît de clare ar fi *obiectivele*, oricît de bine dozate *resursele*, oricît de corect elaborată ar fi *strategia* didactică și de minuțios imaginat *scenariul* activității didactice, acestea rămîn străduințe inutile dacă — înainte de a fi desfășurat activitatea didactică — educatorul nu-și pune o întrebare esențială: cum voi ști la sfîrșitul activității didactice *reale* dacă ce trebuia să fie realizat s-a realizat? Altfel spus:

PROIECTUL DIDACTIC ESTE „BINE-GÎNDIT", DACĂ ȘI NUMAI DACĂ EL STABILEȘTE O PROCEDURĂ DE EVALUARE A NIVELULUI DE REALIZARE A OBIECTIVELOR PROPUSE.

Care este „rostul ultim" al „proiectării didactice"? Pregătirea „activităților didactice" astfel încît acestea să fie întotdeauna *eficiente* și de *calitate*. Dar că o activitate este sau nu eficientă și de calitate nu se poate ști oricum. Este nevoie de o metodă științifică, ce nu poate fi înlocuită de o „găselniță" *ad-hoc*! „Trebuie să *știi dinainte*... *cum* vei *ști*!" — ar putea suna îndemnul praxiologic pe care educatorul-proiectant îl urmează atunci cînd pregătește minuțios o tehnică de evaluare a realizării celor cuprinse în „proiect" și mai ales a obiectivelor preconizate. Dacă o astfel de tehnică nu este *dinainte* gîndită, atunci în activitatea didactică reală își vor face loc hazardul și improvizația. În acest fel „totul va fi posibil", întocmai ca în lecția tradițională care era uneori improvizație „de la un cap la altul". Dar tot improvizație „de la un cap la altul" va fi și lecția aparent „bine pregătită" căreia însă îi lipsește procedura de evaluare a eficienței și calității. Pentru că, să nu uităm: proiectul didactic nu este altceva decît o tehnică de „a începe cu sfîrșitul", de atingere a unor obiective educaționale: care nu sînt decît „rezultatele preconizate ale instruirii"... „Unde ai ajuns"? — ar putea fi întrebat la sfîrșitul activității didactice abia încheiate pseudoproiectantul-educator care a gîndit poate bine întreaga activitate, dar a uitat (sau poate n-a vrut) să precizeze în „proiectul său procedura de evaluare a realizării obiectivelor. La această întrebare el ar „răspunde" ridicînd din umeri. Activitatea desfășurată de el a fost, în realitate, o improvizație. Deci efortul de „a proiecta pe jumătate" a fost inutil... Așadar, recitiți încă o dată precizarea conținută în caseta din acest paragraf. Dar să stabilim...

Cine este „subiectul" evaluării

„Nimic nou sub soare!" — va fi exclamat, citind paragraful de mai sus, cadrul didactic care are experiență mai îndelungată și cunoaște bine îndemnurile de altădată ale pedagogiei herbartiene de a întemeia lecțiile pe „planuri de lecții", ca și practica examinării și notării elevilor în baza „ascultării la lecție". Dar citiți cu atenție distincția pe care o făcea recent un psihopedagog specialist în probleme ale proiectării didactice:

„A INSTRUI NU ÎNSEAMNĂ A SELECȚIONA. DIMPOTRIVĂ: ÎNSEAMNĂ A NE STRĂDUI CA TOȚI SĂ REUȘEASCĂ!"

Cu această pedagogul tradițional nu mai poate fi de acord decît, cel mult, „teoretic". Practic, el ajunge repede la concluzia că „nu toți elevii pot învăța chiar totul".

Va aduce ca argument notele din catalog: „unii sînt de 2 și 3, alții de 9 și 10". Este o impresie obișnuită și destul de răspîndită încă. Cum se poate împăca ea însă cu o concluzie științifică obținută în urma a numeroase investigații experimentale pe care noi am amintit-o în „episodul" al treilea, conform căreia, în PRINCIPIU, TOȚI COPIII POT ÎNVĂȚA ORICE LA ORICE VÎRSTĂ (CU CONDIȚIA CA EDUCATORUL SĂ FOLOSEASCĂ MIJLOACE CORESPUNZĂTOARE?

Oricît ar părea de surprinzător și de neobișnuit — din punct de vedere riguros științific — nu prima, ci a doua dintre cele două afirmații este adevărată.

Cîndva singurul „vinovat" de ineficiența unei activități didactice era socotit elevul.

Conform „logicii" proiectării didactice poate fi formulată următoarea întrebare:

DACĂ CEL CARE

- **Stabilește OBIECTIVELE activității didactice,**
- **Analizează RESURSELE activității didactice și**
- ***Elaborează „STRATEGIA" activității didactice***

ESTE EDUCATORUL,

ATUNCI

NU CUMVA NOTA PUSĂ UNUI ELEV OARECARE

— Fie aceasta de 3,7 sau 10 — ÎL PRIVEȘTE ÎNTR-O MARE MĂSURĂ PE EDUCATORUL ÎNSUȘI?

Desigur, în contextul proiectării didactice, este dificil de răspuns negativ la această întrebare. În baza ei poate fi făcută următoarea afirmație:

„SUBIECTUL" EVALUĂRII ȘTIINȚIFICE, PROIECTATE RAȚIONAL, NU ESTE DOAR ELEVUL, CI ACTIVITATEA AMBILOR MEMBRI AI PROCESULUI DE INSTRUIRE!

Însă...

În raport cu ce se proectează și se realizează evaluarea?

Încă din primul „episod" al „serialului" nostru am arătat că *obiectivul clar* constituie principiul de bază al proiectării didactice. Acesta nu este decît „ținta", rezultatul concret cu care trebuie să se încheie activitatea dată. Întrebarea următoare:

CÎT DE BINE A FOST LOVITĂ „ȚINTA" PRIN ACTIVITATEA DIDACTICĂ DATĂ?

poate fi socotită un instrument eficace de orientare și proiectare a evaluării.

Rețineți:

EVALUAREA ȘTIINȚIFICĂ A ACTIVITĂȚII DIDACTICE SE FACE, ÎNAINTE DE ORICE, ÎN RAPORT CU OBIECTIVELE OPERAȚIONALE ALE ACELEI ACTIVITĂȚI!

Rețineți și întrebuințați întotdeauna următoarea „formulă":

$$\text{CALITATEA ACTIVITĂȚII DIDACTICE} = \frac{\text{REZULTATE OBȚINUTE}}{\text{REZULTATE SCONTATE (OBIECTIVE)}}$$

Dar...

Cum se evaluează concret calitatea activității didactice

Să presupunem că o activitate didactică dată a avut următorul obiectiv:

1. SUBIECTUL	1. La sfîrșitul activității didactice toți elevii
2. COMPORTAMENTUL	2. vor ști să ELABOREZE
3. PERFORMANȚA	3. scrisori tip
4. RESTRICȚII LA COMPORTAMENT	4. prin dactilografiere directă la mașină;
5. RESTRICȚII LA PERFORMANȚĂ	5. scrisorile vor trebui să transmită mesajul în cel mult trei pagini fără greșeli gramaticale, stilistice și cu cel mult 3 greșeli dactilo pe fiecare pagină.

Cum va putea fi construit un „test" de evaluare în raport cu acest obiectiv? Cuvîntul-cheie este cel scris în exemplul de mai sus cu majuscule. În situația de evaluare fiecare elev din clasă va fi supus unei probe simple: să *elaboreze* singur o scrisoare tip (și nu să scrie la mașină o scrisoare elaborată de altcineva) direct la mașină. Profesorul va preciza elevului numai mesajul sau numai „tema" scrisorii. Devine astfel limpede, încă o dată, că *expresiile* prin care este desemnat *comportamentul* atunci cînd se precizează obiectivele activității didactice au o importanță deosebită:

NU ESTE POSIBILĂ O EVALUARE PRECISĂ A CALITĂȚII ACTIVITĂȚII DIDACTICE DECÎT DACĂ ȘI NUMAI DACĂ, **VERBUL CUPRINS ÎN OBIECTIV DESEMNEAZĂ UN** COMPORTAMENT OBSERVABIL.

Expresii de genul: *scrie, construiește, definește, reproduce* etc. denumesc comportamente neechivoce, care „se văd", sînt evidente. În schimb expresii de genul „se dezvoltă", „este creativ", „gîndește logic", „dovedește sentimente frumoase" etc. vor fi imposibil de măsurat precis.
Rețineți:

DACĂ VREȚI CA EVALUAREA SĂ FIE PRECISĂ, DEFINIȚI ORI DE CÎTE ORI ESTE POSIBIL OBIECTIVELE OPERAȚIONALE ALE ACTIVITĂȚILOR PE CARE LE DESFĂȘURAȚI ÎN TERMENI CARE DESEMNEAZĂ COMPORTAMENTE SAU SCHIMBĂRI COMPORTAMENTALE OBSERVABILE!

• Cum se evaluează eficiența activității didactice

Să presupunem că două activități didactice desfășurate în clase paralele și urmărind aceleași obiective operaționale s-au încheiat cu rezultate la fel de bune. Pot fi ele considerate la fel de eficiente? Da, dar numai dacă CONSUMUL DE RESURSE (PSIHICE, MATERIALE) A FOST EGAL.
Rețineți acest raport care poate fi utilizat ca o procedură de evaluare corectă a eficienței activității didactice:

$$\text{EFICIENȚA ACTIVITĂȚII DIDACTICE} = \frac{\text{REZULTATE OBȚINUTE}}{\text{RESURSE CONSUMATE}}$$

• O activitate care s-a încheiat cu rezultate bune dar care s-au obținut în urma unor eforturi obositoare depuse de elev și de către profesor, nu poate fi apreciată ca eficientă. Atunci cînd am vorbit despre importanța *analizei resurselor psihologice* am făcut aprecierea că rostul ei este de a găsi calea prin care elevul să fie pus în situația de a învăța repede, ușor și cu plăcere. O învățare obositoare, repetitivă, nu poate fi apreciată ca eficientă. Elevul poate fi pus în situația de a depune eforturi intense pentru învățare fără ca aceste eforturi să-l obosească. Desigur aceasta nu se poate realiza decît în condițiile elaborării unei „strategii" educaționale eficace, care ține seama atît de obiectivele activității, cît și de psihologia celor care învață.
Se poate formula, așadar, următorul adevăr principal:

O ACTIVITATE DIDACTICĂ ESTE CU ATÎT MAI EFICIENTĂ CU CÎT OBIECTIVELE EI AU FOST REALIZATE ÎNTR-UN TIMP CÎT MAI SCURT, CU CHELTUIELI MINIME DE RESURSE MATERIALE, CU MAI PUȚINĂ OBOSEALĂ ȘI CU MAI MULTĂ PLĂCERE PENTRU EFORTUL DEPUS.

• În același fel, o activitate care s-a încheiat cu bune rezultate — în sensul că acestea au fost egale sau foarte apropiate de cele preconizate prin obiective — dar care, dincolo de aceasta, a presupus un efort din partea elevilor și a profesorului de a învăța și preda și *amănunte* care nu aveau legătură directă cu obiectivele operaționale ale activității, nu poate fi apreciată ca eficientă. Nu-i același lucru ca un elev oarecare să ajungă să învețe în adevăr esențial parcurgînd în prealabil multe lucruri inutile — fie pentru că profesorului nu-i era clar ce este și ce nu este *esențial* într-un conținut de învățare dat, fie pentru că n-a găsit metoda potrivită de selectare a acestuia —, cu a-l ajuta pe elev să învețe direct *numai* ceea ce este esențial.
Se poate formula așadar, cu valoare principială, următorul adevăr:

O ACTIVITATE DIDACTICĂ ESTE CU ATÎT MAI EFICIENTĂ CU CÎT A FOST PROIECTATĂ ȘI DESFĂȘURATĂ MAI BINE, MAI RIGUROS ÎN VEDEREA ÎNVĂȚĂRII ESENȚIALULUI **CONȚINUTULUI (ÎN RAPORT CU OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE URMĂRITE)!**

Da...

• Evaluarea instruirii poate fi abordată din multiple unghiuri de vedere

„Cea mai complexă și mai actuală problemă a didacticii moderne!". În acest fel a fost calificată — după opinia noastră, cu îndreptățire — problematica evaluării eficienței activității didactice. Iată, o listă de cîteva adevăruri și probleme care preocupă intens pe cercetători:

• Evaluarea poate deveni un INSTRUMENT DE REGLARE a procesului de învățămînt, de perfecționare continuă a calității și eficienței sale!

• Între EFICIENȚA PEDAGOGICĂ (randamentul școlar, calitățile de personalitate), EFICIENȚA ECONOMICĂ (cheltuieli și costuri de școlarizare, valoarea producției școlare) și EFICIENȚA SOCIAL-CULTURALĂ (gradul de participare a tineretului studios la activitatea social-economică și culturală) a învățămîntului există o strînsă interdependență! Cum s-ar putea determina mai riguros parametrii acestei interdependențe?

• Cum se poate spori gradul de exactitate al măsurării pedagogice pentru a determina mai precis CALITATEA și EFICIENȚA INSTRUIRII?

• Cum poate fi evaluată mai riguros activitatea EDUCATORULUI, A ȘCOLII ÎN ANSAMBLU?

• Cum pot fi evaluate mai obiectiv PERFORMANȚA ȘI PROGRESUL elevului în învățare? Și alte asemenea întrebări și adevăruri stîrnesc, neîndoielnic, interesul cititorului care a urmărit „serialul nostru"...

Întrucît spațiul destinat acestor probleme nu ne îngăduie să le abordăm exhaustiv, ne vom rezuma la cîteva sublinieri și la recomandarea unor lucrări de specialitate care tratează pe larg problematica evaluării eficienței activității instructiv-educative.

Mai întîi se cuvine subliniat faptul că activitatea de evaluare în școală are menirea de a stabili în ce grad au fost atinse (îndeplinite) obiectivele propuse de către fiecare elev în parte și de colectivitatea școlară în ansamblu. Mai exact, dacă cerințele programelor școlare (ca volum și calitate) au fost îndeplinite. Pe baza informațiilor primite în cadrul procesului de evaluare, educatorii și elevii urmează să-și revizuiască modul de lucru și să-și perfecționeze strategiile de predare-învățare corespunzător concluziilor desprinse. Pentru că,

SCOPUL EVALUĂRII ESTE, ÎN PRINCIPAL, ACELA DE A PREVENI RĂMÎNERILE ÎN URMĂ, DE A LE CONSTATA DIN VREME: ATUNCI CÎND EXISTĂ, DEPISTÎND CAUZELE ȘI STABILIND MĂSURILE NECESARE EVITĂRII ESECULUI ȘCOLAR.

Ca să se evite aprecierile unilaterale și subiective, este de dorit ca profesorii să folosească (simultan sau succesiv) mai multe metode și tehnici de măsurare și evaluare (observarea curentă, dialogul, chestionarea orală, fișele de evaluare și corectare a unor greșeli, testele, lucrările scrise trimestriale — tezele —, lucrările practice, mașinile de verificare a cunoștințelor etc.), după ce, în prealabil le-au precizat elevilor cunoștințele și deprinderile esențiale, obligatorii, pentru promovarea la limită, precum și criteriile de apreciere și notare.

Important este să nu se treacă la următoarea secvență didactică pînă nu ne-am asigurat că s-a însușit cea precedentă.

În sfîrșit, concomitent cu preocuparea pentru realizarea unei evaluări sistematice și relevante, e necesar să-i familiarizăm pe elevi cu metodele și tehnicile muncii de învățare și de autoevaluare continuă.

Neîndoielnic, cititorul bănuiește că *toate* aspectele și problemele — prezentate, inerent, foarte pe scurt în acest „serial" — mai ascund încă multe „mistere", multe lucruri utile pentru practică. Este o bănuială întemeiată. Unde pot fi studiate și aprofundate ele? Iată o ultimă recomandare:

DACĂ DORIȚI SĂ VĂ ÎNTEMEIAȚI ACTIVITĂȚILE DIDACTICE DE PROIECTE DIDACTICE CÎT MAI BINE GÎNDITE, STUDIAȚI BIBLIOGRAFIA SELECTIVĂ DE MAI JOS!

• R.M. GAGNÉ și L.J. BRIGGES — *Principii de design al instruirii* (trad.) E.D.P., 1977. — „Ce este proiectarea didactică? Ce utilitate are? Cum pot fi proiectate științific activitățile didactice?" etc, acestea este genul de întrebări al căror răspuns îl puteți găsi în lucrarea de mai sus.

• VIVIANE și GILBERT DE LANDSHEERE: *Definirea obiectivelor educației* (trad.) E.D.P., 1979. Lucrarea vă poate răspunde la întrebarea: „Cum aș putea să-mi formulez obiective clare, precise, sigure la activitățile pe care le desfășor?

• PIAGET J. — *Psihologia inteligenței*, (trad.) Ed. Științifică, 1967. Studiind această lucrare veți putea răspunde cu claritate unei întrebări pe care v-o puneți adesea: „De ce capacități intelectuale dispun copiii, de regulă, la o anumită vîrstă?"

• E.R. HILGARD și G.N. BOWER — *Teorii ale învățării* (trad.), E.D.P., 1974. Puteți afla din această carte ce se știe *precis* despre resursele psihologice ale activităților didactice.

• D.P. AUSUBEL și F.G. ROBINSON — *Învățarea în școală* (trad.) E.D.P., 1981. Dacă nu ați găsit răspunsul la întrebarea „Cum trebuie procedat cu copilul pentru a-l ajuta să învețe mai ușor și mai bine?" îl puteți căuta în această lucrare.

• CERGHIT, I. — *Metode de învățămînt*, E.D.P., 1980. Se scriu multe despre metode de învățămînt. Nu căutați chiar peste tot: Studiați mai întîi această carte. Veți face economie de timp și de efort și veți găsi tot ceea ce este important.

• JINGA, I. — *Educația ca investiție în om*, Ed. Științifică și enciclopedică, 1981. Vreți să vă dați seama în ce constă eficiența pedagogică, economică și social-culturală a educației, cum se realizează practic evaluarea ei? Am încercat să răspundem cît mai limpede în această lucrare.

• RADU, I.T. — *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului*, E.D.P., 1981.

• LANDSHEERE, G. de — *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, (trad.) E.D.P., 1975. Recitiți întrebările și adevărurile cu care se încheia acest „episod" — referitoare la evaluare. Veți putea afla răspunsuri mai profunde la ele studiind această carte și pe cea precedentă.

• REVISTA DE PEDAGOGIE, nr. 11 și 12/1981. „Cum se realizează *concret*, un proiect didactic „bine-gîndit"? Cum se elaborează *concret* un test de evaluare la o disciplină dată, la o activitate dată?" Veți găsi în paginile acestor două numere de revistă proiecte didactice și teste de evaluare.

Studiind aceste lucrări educatorii interesați vor putea completa sugestiile noastre și vor realiza, desigur, nu numai proiecte „bine gîndite" și activități didactice eficiente și de calitate, ci se vor strădui să intensifice pătrunderea noului în școală, ridicarea activității instructiv-educative pe o treaptă calitativ superioară, în consens deplin și profund cu cerințele pe care partidul nostru le-a pus în fața întregului învățămînt românesc în etapa actuală de dezvoltare a întregii societăți socialiste.

Conf. dr. IOAN JINGA

Învăţămîntul liceal seral în R.S. Cehoslovacă

PROIECTUL DEZVOLTĂRII CONTINUE A SISTEMULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV CEHOSLOVAC, a cărui aplicare treptată a început din anul şcolar 1976—1977, consacră un capitol aparte problemei completării studiilor medii şi superioare ale celor încadraţi în producţie. Reforma care a cuprins toate nivelurile de învăţămînt a prelungit durata învăţămîntului obligatoriu de la 9 la 10 ani. Clasele IX şi X pot fi urmate în cadrul oricărui tip de şcoală, după absolvirea şcolii de bază de opt ani. La finele a zece ani de studii se conferă absolvenţilor un certificat de studii medii incomplete. Studiile medii complete au durata de 12 ani şi pot fi obţinute pe diverse căi, prin învăţămînt de zi, seral şi fără frecvenţă.

Legea nr. 63/1978 privind şcolile de bază şi medii din R.S. Cehoslovacă prevede organizarea învăţămîntului liceal seral pentru cei din producţie în cadrul şcolilor medii teoretice (gimnazii) sau al şcolilor medii profesionale şi medii de specialitate. Studiile pentru muncitori oferă un nivel de pregătire echivalent cu cel de la cursurile de zi.

Conţinutul învăţămîntului seral este în concordanţă cu cel de la învăţămîntul de zi şi conceput astfel încît să conducă la atingerea obiectivelor instructive şi educative propuse. În funcţie de tipul de şcoală, conţinutul învăţămîntului este diferenţiat şi comportă unele deosebiri în planul de învăţămînt în comparaţie cu studiile la zi. Educaţia fizică, pregătirea militară şi instruirea practică lipsesc din planurile de învăţămînt. În ceea ce priveşte conţinutul unor discipline, volumul materialului didactic este mai redus. Componenţa de cultură generală a învăţămîntului liceal seral include studiul limbilor, al disciplinelor sociale, al matematicii şi al ştiinţelor naturii. Pentru exemplificare prezentăm, în tabelul alăturat, planul de învăţămînt pentru gimnaziul seral (liceul teoretic), a cărui durată de studii este de 4 ani.

Componenţa de specialitate, în cazul şcolilor medii profesionale pentru cei din producţie, cuprinde discipline fundamentale de specialitate şi discipline speciale de profil. Planurile de învăţămînt cunosc mai multe variante în funcţie de profilul şcolii. Durata studiilor medii profesionale la seral este cu un an mai mare faţă de învăţămîntul de zi în acelaşi domeniu de studiu, începînd cu 1 septembrie 1981, şcolile medii profesionale, destinate celor încadraţi în muncă, vor cuprinde treptat toate cele 25 de profiluri cu durata de studii de 2 ani şi 25 de profiluri cu durata de studii de 3 ani, introduse în şcolile medii profesionale la zi, în anul şcolar 1978—1979.

Reţeaua şcolilor medii pentru muncitori se stabileşte de către Ministerul Învăţămîntului, pe baza propunerilor diferitelor organizaţii economice, înaintate consiliilor populare în cadrul cărora funcţionează secţiile pentru învăţămînt (inspectoratele şcolare). Cererile prezentate ministerului menţionează existenţa bazei materiale şi de cadre necesară organizării procesului de învăţămînt.

Şcolile serale sînt organizate pentru muncitorii care pot frecventa cu regularitate cursurile. Se studiază 12—15 ore săptămînal, trei zile pe săptămînă. Centrul de greutate îl constituie programul din şcoală, care presupune însă şi pregătirea acasă.

Studiul în schimburi este o variantă a studiului seral în care cursurile alternează în funcţie de schimburile în producţie ale muncitorilor. Premisa înfiinţării unui curs seral *(în schimburi) o constituie numărul suficient de cursanţi.* O clasă poate avea cel puţin 15 elevi şi cel mult 35. Dacă numărul elevilor scade sub 10, clasa respectivă se uneşte cu o alta paralelă sau, în cazul în care nu există o clasă paralelă, se recomandă continuarea studiilor la fără frecvenţă sau în forma „externă". În această ultimă formă de învăţămînt se studiază după planuri individuale de studii, stabilite de către conducerea şcolii medii profesionale împreună cu muncitorul-elev. Pentru a facilita unui număr cît mai mare de muncitori absolvirea studiilor medii, în ultimul an şcolar (1981—1982) s-a introdus o nouă formă de studii pentru cei din producţie, aşa-numitele „studii combinate", care îmbină învăţămîntul seral cu cel fără frecvenţă sau extern.

Clasele serale sînt organizate, de regulă, în funcţie de specialitatea muncitorilor, dar pot exista şi clase cu 2—3 grupe de specialităţi diferite, fiecare grupă avînd 8—12 elevi.

Avînd în vedere importanţa socială a învăţămîntului liceal seral, revistele pedagogice din R.S. Cehoslovacă acordă un spaţiu larg problemelor specifice ale acestei forme de învăţămînt. În ultimii ani a început să funcţioneze un nou tip de şcoală, aşa-numita şcoală medie pentru muncitori — střední škola pro pracujících (SŠP). Şcolile medii pentru muncitori sînt o parte componentă a şcolilor medii profesionale folosind condiţiile exis-

Disciplina de învăţămînt	Nr. de ore săptămînale				TOTAL
	Anul de studii				
	I	II	III	IV	
1. Limbă şi literatură cehă	3	2	3	3 Mp***	11
2. Limbă rusă	2	2	2	1 Mp	7
3. Altă limbă modernă	2	2	2	2 Mv****	8
4. Educaţie cetăţenească	—	1	1	1 Mv	3
5. Istorie	2	2	—	— Mv	4
6. Geografie	2	1	—	—	3
7. Matematică	3	2	2	3 Mv	10
8. Fizică	—	2	2	2 Mv	6
9. Chimie	2	2	—	— Mv	4
10. Biologie	—	—	2	2 Mv	4
11. O disciplină la alegere*	—	—	2	2	4
TOTAL	16	16	16	16	64
12. O disciplină facultativă**	2	2	2	2	8

* Disciplina la alegere poate fi una din următoarele: — conversaţie şi lectură într-o limbă modernă; latină; bazele economiei şi organizării (în anul III); matematică; geometrie descriptivă; exerciţii practice de fizică, chimie sau biologie

** Disciplina facultativă poate fi aleasă din următoarele: geometrie descriptivă; conversaţie şi lectură într-o limbă modernă; a doua limbă modernă; latină; geografie (în anul IV); istorie (în anul IV); bazele administraţiei

*** Mp — examen de maturitate obligatoriu scris şi oral la disciplinele respective

**** Mv — *examen de maturitate obligatoriu scris* şi oral la *două din disciplinele notate astfel, la alegerea elevului.*

tente în aceste școli. O cercetare întreprinsă de specialiștii Institutului de cercetări pedagogice din Bratislava, privind condițiile psihopedagogice și experimentarea noului conținut al învățământului în școala medie pentru muncitori, relevă aspecte importante din punct de vedere al randamentului individual al elevilor și eficienței procesului de învățământ în ansamblu. Cercetarea s-a realizat în anii școlari 1977-1978, 1978-1979. Au participat la cercetare în afara lotului de subiecți (330 de muncitori-elevi din cadrul a șase profiluri de învățământ), profesorii de la disciplinele de profil și directorii de școală. Un prim aspect asupra căruia s-a orientat cercetarea a fost cel al selecției elevilor cuprinși în școala medie pentru muncitori. S-a constatat că deși în selecție este necesar să se urmărească criterii importante din punct de vedere social, cum ar fi: necesarul de cadre de execuție cu studii medii, rezultatele muncii și capacitățile intelectuale, în activitatea de cuprindere a muncitorilor în școala medie, sînt și cazuri de înscriere la aceste cursuri pentru obținerea diplomei de maturitate, avansarea în funcție, ambiția de a absolvi un nivel superior de învățământ etc. Motivația individuală nu concordă, așadar, pe de-a-ntregul cu necesitățile societății, aspect care impune organizațiilor economice o implicare mai profundă în acțiunea de selecție a candidaților și de urmărire a eficienței învățământului seral. Acest lucru este cu atît mai necesar dacă se are în vedere faptul că întreprinderile se angajează din punct de vedere financiar în susținerea procesului de învățământ. Astfel, în colaborare cu școala, întreprinderea înlesnește muncitorilor urmărirea unui curs pregătitor cu durata de un an pentru repetarea cunoștințelor însușite anterior la disciplinele de cultură generală și la disciplinele de profil. De regulă, între organizația economică și muncitor se încheie un contract de studii care prevede drepturile și îndatoririle fiecărei părți.

În ceea ce privește condițiile pedagogice și psihoigienice de care dispun elevii de la învățământul seral, se pot distinge în linii generale trei aspecte: încărcarea mai mare a regimului de lucru al zilei, timpul redus necesar studiului și existența unor variații în funcție de mediul de lucru din care provin muncitorii-elevi. În zilele în care muncitorii frecventează școala, se constată o încărcare a programului de lucru în uzină și școală de 14—16 ore. Se apreciază că elevilor de la învățământul seral le sînt necesare în medie 2 ore pentru pregătirea lecțiilor acasă, dar nu dispun decît de 1—1,5 ore. Cu toate acestea, muncitorii care au răspuns la chestionarul privind greutățile în studiu acuză în primul rînd dificultățile întîmpinate la locul de muncă (67,5 % din cei chestionați), ținînd seama de programul în schimburi, conflicte cu maistrul, suprasolicitare la locul de muncă etc. Majoritatea mărturisesc existența unor condiții bune pentru studiu în familie. În ceea ce privește adaptabilitatea la condițiile procesului de învățământ, aceasta este mai dificilă la începutul studiilor, datorită mediei ridicate de vîrstă (27 ani), din cauza întreruperii studiilor și complexității conținutului învățământului, mai ales la disciplinele de cultură generală. Rămînerile în urmă în perioada studiilor au un caracter temporar pentru unii elevi (1/3 din totalul celor chestionați) și permanent pentru alții (11,7 %). Cauzele de ordin general se datorează diferențelor de vîrstă între cursanți, absențării de la ore, insuficienței materialului didactic pentru învățământul seral, oboselii, nervozității, conflictelor la locul de muncă. La cei rămași permanent în urmă se constată dificultăți de observație, înțelegere, memorizare, slabe cunoștințe din ciclul anterior. Problemele ridicate de eterogenitatea efectivului de elevi de la învățământul seral cere profesorului măiestrie și tact pedagogic în activitatea la clasă, în vederea atingerii obiectivelor instructive și educative ale școlii serale. Elevii-muncitori chestionați pretind ca profesorul să fie prietenos, capabil să explice atractiv și pe înțeles, să dea dovadă de exigență și autoritate, dar în același timp să înțeleagă dificultățile reale pe care ei le întîmpină.

Specialiștii cehoslovaci apreciază că *problemele psihopedagogice ale procesului instructiv-educativ în școala serală necesită o metodologie specială de cercetare*, care trebuie să aibă permanent în vedere organizarea în condiții de eficiență optimă a subsistemului de învățămînt seral.

MARIA CONSTANTINESCU-CONDBUȚ

BIBLIOGRAFIE

1. *Proiectul dezvoltării continue a sistemului instructiv-educativ cehoslovac*, Bratislava, 1978.
2. *Legea nr. 63/1978 privind școlile de bază și școlile medii*, Bratislava, 1978.
3. *Odborná výchova*, Praha, 31, nr. 3, nov. 1980.
4. „ „ „ 32, nr. 7 și 9, 1981.
5. *Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury* ČSR, Praha, 35, nr. 8, aug. 1979.

DEMOCRAȚIE ȘI EDUCAȚIE

(Urmare din pag. 58)

și neîndeminare pe planul pedagogiei, al ingineriei umane.

Rolul comitetelor de părinți nu este înțeles așa cum se cuvine de toți factorii de conducere ai unităților de învățămînt, ei interpretînd colaborarea cu familia doar prin prisma școlii, a misiunii de a contribui la propagarea pedagogiei în cadrul lectoratelor cu părinții, în sensul de a „educa părinții" și mai puțin în a colabora cu ei. Așa se și explică frecvența slabă a părinților la aceste lectorate. Familiile au desigur multe de învățat de la profesori, dar cîte nu au de învățat profesorii de la părinți și laolaltă, chiar de la elevi? Rezerva față de reprezentanții comitetelor de părinți — ce se observă în unele consilii de conducere ale școlilor — este și ea cu totul nejustificată. Reprezentanții părinților exercită de fapt controlul societății asupra școlii.

În literatura pedagogică, din unele țări, se explică mersul dificil al democratizării școlii prin aceea că reprezintă un „monopol", adică părinții nu cunosc aspectele ei interioare și nu au competența s-o controleze. În învățămîntul nostru nu există asemenea monopol. Rezolvarea competentă și eficientă a problemelor în direcția lărgirii procesului de democratizare depinde de receptivitatea organelor colective care întruchipează, prin compoziția lor, interesele tinerilor, profesorilor, părinților, ale maselor largi de oameni ai muncii. Valorificarea superioară a cadrului organizatoric al democrației se obține, în ultimă instanță, printr-o activitate calitativă a organelor colective de conducere ale școlilor și este doar o parte a relației democrație-educație. Interdependența dintre acestea este mult mai complexă, cuprinzînd elemente de concepție, organizare a învățămîntului, de stil de muncă, de conținut și de structură. Într-o țară ca a noastră, în care democrația este autentică, iar școala este și trebuie să fie pe măsura ei o școală integrată, ca obiect și ca subiect, în marile prefaceri revoluționare din societatea românească.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

АНДРЕЙ ДАНЧУЛИ

Приоритеты в оценке воспитательного содержания процесса образования и других дидактических деятельностей

Автор раскрывает воспитательные валентности процесса образования в целом: в процессе преподавания и усвоения разных учебных предметов; в разных типах и вариантах уроков; в творческой сотрудничестве ученика в ходе урока; в фронтальных, групповых и индивидуальных деятельностях, возбуждая афективные стороны участия ученика в своем формировании.

EMIL BÂLDESCU

Démocratie et éducation

L'auteur démontre par de nombreux arguments l'unité didactique entre la démocratie et l'éducation, les modalités de cultiver l'esprit démocratique dans toute l'activité de l'école et dans touss les secteurs de l'enseignement.

VASILE BUNESCU

The style of intellctual work — an index and mens of effective learning (abstract)

The author demonstrates the necessity of training a style of intellectual work coresponding the to characteristics of developing contemporary science, technique and culture; the he presents the set of abilities and skills wihch are included in the work style of the intellectual capable of anticipating creativity and them the ways of training this style at various school levels.

TEODOR GAL

School and the training of patriotic-revolutionary virtues in the conscience and the behavior of the new generations (Abstract)

The author analyses and defines the concept of homeland in the meaning of our Party documents, of the scientific revolutionary conception of world and life — the dialectic and historic materialism.

At the same time,ways of patriotic-revolutionary of the pupils are underlived both in school and out of school.

Educatoare, învățători, profesori!

Se apropie vacanța școlară de vară. Nu uitați, reînoiți-vă din timp abonamentele la „REVISTA DE PEDAGOGIE". În acest fel vă asigurați colecția completă a revistei și informarea continuă asupra noului în pedagogie și învățământ.

Abonamentele se fac prin Oficiile P.T.T.R. și factorii poștali.

Lei 6

Sommaire–Contents–Содержание 6|1982

Un document programmatic d'une inestimable valeur théorique et pratique ● A. Dancsuly: Certaines priorités dans l'évaluation du contenu éducatif du processus d'enseignement et d'autres activités didactiques ● T. Gal: L'école cultive les vertus patriotiques et révolutionnaires dans la conaissence et le comportement des jeunes générations ● C. Vaicăr: Comment utiliser les objets concrets pour cultiver les sentiments patriotiques des tout petits enfants ● G. Paal: Les formes efficientes de l'éducation matérialiste et scientifique à l'école primaire ● T. B. Toth: Former la conception sur le monde des élèves par l'acquisition des connaisances sur la nature ● M. Patrinoiu: *Les données et les phénomènes chimiques en tant qu'arguments pour l'éducation* matérialiste et scientifique des élèves ● V. Cristea: Comment faire valoir le contenu patriotique et révolutionnaire des leçons de langue et de littérature roumaine ● I. Dragu: La leçon de philosophie vue comme moyen optimum de l'éducation des élèves dans l'esprit révolutionnaire ● D. Soare: De l'expérience de professeurs dans l'éducation des élèves dans l'esprit patriotique-révolutionnaire et moral-civique ● A. Jiga: Le directeur adjoint de l'école, responsable avec les problèmes éducatifs, doit être un facteur actif dans l'intensification de l'acte éducatif dans l'école et dans les organisations des enfants et des jeunes ● V. Prelici: Certaines particularités psychologiques de l'activité des organisations des „Aiglons de la Patrie" et des pioniers ● P. Voicu: Moyens pour renforcer la collaboration entre l'école, la famille et l'organisation des pioniers ● V. Coţofrei: Comment diversifier et rendre plus attrayantes l'organisation des activités littéraires et artistiques des „Aiglons de la Patrie" et des pioniers ● M. Ursu: La collaboration de l'école avec la famille et avec les unités agricoles socialistes ● V. Bunescu: Le style du travail intellectuel en tant qu'indicateur et moyen de l'integration efficiente ● L. Vlăsceanu: Le style du travail intellectuel — prémisse du succès scolaire ● I. Georgescu: Aprofondir le phénomène historique par sa problematisation dans le leçon ● A. Bejinaru: Comment obtenir le succés scolaire en chimie ● S. Chiş: Implications méthodiques du „Cahier de travail" de l'élève ● E. Bâldescu: Démocratie et éducation. Livres-idées.

A programmatic document of an inestimable theoretical and practical value ● A. Dancsuly: Priorities in the evaluation of the educational content of the teaching process and of other teaching activites ● T. Gal: School and the growth of the patriotic-revolutionary, virtues in the consecience and the behaviour of the young generation ● C. Vaicăr: The use of the concret elements in sowing the patriotic feelings of the young pupils ● G. Paal: Eficient ways of materialist-scientific education in the primary school ● T. B. - Toth: Tarining the grounds for the world out outblook by the acqusition of the nature knowledge ● M. Patrinoiu: Chemical data and formulas — strong arguments of pupils' materialist-scientific education ● V. Cristea: Using the patriotic-revolutionary content of the Romanian language and literature classes ● I. Dragu: The phylosophy class — the best way of educating the pupils in the revolutionary mind ● D. Soare: From the experience of the teaching staff in the work of training pupils in the patriotic-revolutionary and moral-civic mind ● A. Jiga: The deputy director for educational activity — an active factor of strengthening the educational act in school and in the children and youth organization ● V. Prelici: Psychological particularities in leading and self-leading of the activities with homeland falkens and pioneers ● P. Voicu: Ways of strengthening the cooperation between school, family and the pioneers' organization ● V. Coţofrei: Diversification and atractiveness *in the organization of the literary — artistic activity with homeland falkens and pioneers* ● M. Ursu: The cooperation of school with family and the socialist agricultural units ● V. Bunescu: The style of the intellectual work — an index and means of the efficient integration ● L. Vlăsceanu: The style of intellectual work — an assumption of the school succes ● L. Georgescu: Deepeming the historic phenomenon by problematization ● A. Bejinaru: Achieving the school success in chemistry ● S. Chiş: Methodological implications of the pupil's workbbook ● E. Bâldescu: Democracy and education ● I. Jinga. How to test the effectiveness of the teaching-education activity ● M. Constantinescu-Condruţ: The evening secondary education in Chehoslovakia ● Books — Idées.

Антон Василеску, Программатический документ неоценимой теоретической и практичесуой ценности ● Андрей Данчули, Приоритеты в оценке воспитательного содержания процесса образования ● Т. Гал, Школа и выработка патриотическо-революционного духа в сознании и поведении молодых поколений ● К. Вайкэр, Использование конкретных элементов в выработке патриотических чувств у младших школьников ● Г. Пал, Эффективные формы научно-материалистического воспитания в начальных классах ● Т. Б. Тот, Формирование основ мировозарения через усвоение знаний о природе ● М. Патриною, Химические данные и явления — сильные аргументы научно-материалистического воспитания учеников ● В. Кристя, Валоризация патриотическо-революционного содержания уроков румынского языка и литературы ● И. Драгу, Урок философии-оптимальный кадр для воспитания учеников в революционном духе ● Д. Соаре, Из опыта дидактических кадров в работе по воспитанию учеников в патриотическо-революционном и моральногражданском духе ● А. Жига, Зам. директор по воспитательной работе-активный фактор в ускорении воспитательного акта в школе и детских и молодежных организациях ● В. Прелич, Психологические свойства в руководстве и саморуководстве деятельностей с детьми и пионерами ● П. Войку, Пути сотрудничества между школой, семей и пионерской организацией ● В. Коцофрей, Разновидность и привлекательность в организовании литературно-художественных деятельностей с детьми и пионерами ● М. Урсу, Сотрудничество школы с семей и сельскохозяйственными единицами ● Василе Бунеску, Стиль умственной работы-показатель и средство эффективного обучения ● Л. Влэсчану, Стиль умственной работы-предпосылка учебного успеха ● И. Джеорджеску, Углубление исторического явления через проблематизации ● А. Бэжинару, Осуществление школьного успеха на химии ● С. Киш, Методические импликации смотря рабочую тетрадь ученика ● Е. Былдеску, Демократия и воспитание ● И. Жинга, Как пробовать эффективность дидактическо-воспитательных деятельностей ● М.К. Кондруц, Лицеальное вечернее образование в С. Р. Чехословакии ● Книги — Идеи